



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Hudebně pohybové aktivity u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Jana Bradáčová**
Vedoucí práce: PhDr. Michaela Kramerová





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



Music and Physical Activity for Children with Impaired Communication in Preschoolers

Master thesis

Study programme: N7506 – Special Education
Study branch: 7506T002 – Special Education
Author: **Bc. Jana Bradáčová**
Supervisor: PhDr. Michaela Kramerová



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Bradáčová**
Osobní číslo: **P15000418**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Hudebně pohybové aktivity u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Zjistit, jak hudebně pohybová aktivita rozvíjí osobnost předškolních dětí s narušenou komunikační schopností.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Orientační logopedické vyšetření, pozorování.

Při zpracování diplomové práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2011. Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Dotisk 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

FRANĚK, Marek, 2005. Hudební psychologie. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0965-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. Vývoj dětské řeči krok za krokem. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1026-9.

LECHTA, Viktor, 2003. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. Cesta životem. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Michaela Kramerová

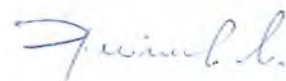
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 24. 6. 2017

Podpis:

J. Bradáčová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Michaela Kramerové za její odborné vedení mé diplomové práce a cenné rady, které mi v průběhu tvorby práce poskytla.

Jana Bradáčová

Název diplomové práce: Hudebně pohybové aktivity u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku

Jméno a příjmení autora: Bc. Jana Bradáčová

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2016/2017

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Michaela Kramerová

Anotace:

Diplomová práce se zabývala významem hudebně pohybových aktivit u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Jejím cílem bylo zjistit, jaký vliv mají hudebně pohybové aktivity na osobnost těchto dětí. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která objasňovala základní pojmosloví z oblasti narušené komunikační schopnosti a z oblasti hudby a hudebně pohybových činností. Empirická část zjišťovala, zda hudebně pohybové aktivity pozitivně ovlivňují narušenou komunikační schopnost dětí předškolního věku. Výsledky ukázaly, že vlivem hudebně pohybových aktivit postupně dochází ke zlepšení komunikačních schopností dětí, jejichž komunikační schopnost je narušena. Testováním bylo dále zjištěno, že děti s narušenou komunikační schopností mají deficity v oblasti rytmického cítění. Tato zjištění vyústila v navrhovaná opatření týkající se hudebně pohybových činností a terapie narušené komunikační schopnosti.

Klíčová slova: narušená komunikační schopnost, předškolní věk, hudebně pohybové činnosti, rytmické cítění, zpěv, řeč

The title of the bachelor thesis: Musical kinetic activities for preschool children with disrupted communication skills

First name and surname of the author: Bc. Jana Bradáčová

The academic year of submitting the bachelor thesis: 2016/2017

The thesis advisor: PhDr. Michaela Kramerová

Abstract:

This dissertation deals with importance of musical kinetic activities for preschool children with disrupted communication skills. Its aim is to detect the effects of musical kinetic activities on personalities of these children. The dissertation consists of two main parts - a theoretical part and an empirical part. The theoretical part clarifies basic terms from the sphere of disrupted communication skills and from the sphere of music and musical kinetic activities. The empirical part tries to find out whether the musical kinetic activities positively affect disrupted communication skills of preschool children. The results indicates that musical kinetic activities improve disrupted communication skills of preschool children gradually. Testing has proved that children with disrupted communication skills have difficulties with rhythmical feeling. These findings have resulted in suggested arrangements regarding musical kinetic activities and disrupted communication skills treatment.

Key words: disrupted communication skills, preschool age, musical kinetic activities, rhythmical feeling, singing, speaking

Obsah

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Specifika osobnosti dítěte předškolního věku.....	13
1.1 Dítě předškolního věku.....	13
1.2 Vývoj řeči.....	14
1.2.1 Přípravná stadia vývoje řeči.....	17
1.2.2 Vlastní vývoj řeči.....	18
2 Narušená komunikační schopnost.....	21
2.1 Definice narušené komunikační schopnosti.....	21
2.2 Narušený vývoj řeči.....	22
2.3 Narušení článkování řeči.....	24
2.4 Narušení fluence řeči.....	27
2.5 Narušení zvuku řeči.....	29
2.6 Elektivní mutismus.....	29
2.7 Afázie.....	30
3 Hudba a hudební schopnosti.....	31
3.1 Význam hudby.....	31
3.2 Základní hudební schopnosti.....	32
3.3 Hudební vývoj předškolního dítěte.....	36
3.4 Společné znaky hudby a řeči.....	38
4 Hudebně pohybové činnosti.....	41
4.1 Hudba a pohyb.....	41
4.2 Zpěv a rytmicizace.....	42
4.3 Hra na tělo a jednoduché hudební nástroje.....	44
EMPIRICKÁ ČÁST.....	48
5 Cíl empirické části.....	48
5.1 Použité metody.....	48
5.1.1 Orientační logopedické vyšetření.....	49
5.1.2 Nestrukturované pozorování.....	50
5.1.3 Testování.....	51
6 Průběh průzkumu.....	51

6.1 Popis průzkumného vzorku.....	51
6.2 Průběh šetření.....	52
7 Test rytmického cítění.....	63
7.1 Vyhodnocení testu rytmického cítění.....	64
8 Program hudebně pohybových činností.....	65
8.1 Vyhodnocení programu hudebně pohybových činností.....	68
ZÁVĚR.....	74
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	76
POUŽITÁ LITERATURA.....	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dívka Vendula.....	52
Tabulka 2: Dívka Eliška.....	54
Tabulka 3: Chlapec David.....	56
Tabulka 4: Dívka Tereza.....	58
Tabulka 5: Dívka Anna.....	60
Tabulka 6: Vyhodnocení testu rytmického cítění.....	62
Tabulka 7: Časový harmonogram programu.....	64
Tabulka 8: Přínos hudebně pohybového programu.....	70

ÚVOD

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma *Hudebně pohybové aktivity u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku*. Toto téma jsem zvolila s ohledem na své povolání. Pracuji jako učitelka v mateřské škole, a proto je mi téma diplomové práce velice blízké.

Mateřská škola je prostředím, kde se zpěv a různé hudební činnosti mohou prolínat každým tématem. S hudebními prvky lze pracovat neomezeně, můžeme je každodenně využívat k celkovému rozvoji dětské osobnosti. Předškolní děti jsou velice vnímavé a učenlivé, čehož lze i dobře využít. Rády experimentují s různými hudebními nástroji, mezi něž patří i ty vlastnoručně vyrobené a vždy vítají možnost, kdy si na ně mohou zahrát. V rámci hudebně pohybových činností lze vycházet z toho, že hudba a zpěv spojený s pohybem je pro děti přirozený. Bohužel se můžeme setkat i s tím, že se dítě se zpěvem a říkankami seznámí poprvé až v mateřské škole.

Hlavním cílem předložené diplomové práce je zjistit, jak hudebně pohybové aktivity rozvíjí osobnost dětí s narušenou komunikační schopností. Dalším důvodem pro zpracování této práce je totiž skutečnost, že se v mateřské škole můžeme každodenně setkat s dětmi, jejichž vývoj řeči neprobíhá tak, jak má. V rámci rozvoje osobnosti dítěte zaujímá právě komunikace významnou roli. V mateřské škole můžeme pozorovat, že děti s narušenou komunikační schopností stále přibývá. Příčin, proč se snižuje úroveň řečových dovedností bychom mohly najít mnoho, snad právě proto je narušené komunikační schopnosti v současné době věnována velká pozornost. V mateřské škole máme možnost nejen těmto problémům účinně předcházet, ale i různými způsoby rozvíjet komunikační kompetence dětí, jejichž komunikační schopnost je narušena.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí, na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola specifikuje osobnost předškolního dítěte a zaměřuje se na vývoj řeči a na faktory, které mohou vývoj řeči ohrozit. Druhá kapitola definuje narušenou komunikační schopnost a zabývá se jednotlivými druhy narušené komunikační schopnosti, jejich symptomy a terapií. Třetí kapitola je věnována hudbě a hudebním schopnostem. Charakterizuje společné znaky hudby a řeči a seznamuje s hudebním vývojem předškolního dítěte.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá hudebně pohybovými činnostmi, jako je zpěv, rytmizace a hra na tělo. Poukazuje i na využití Orffova instrumentáře.

V empirické části je představen průzkum, který se zabývá vlivem hudebně pohybových aktivit na komunikační schopnost předškolních dětí, jejichž komunikační schopnost je narušena a dále rytmickým cítěním dětí. Průzkum má kvalitativní i kvantitativní charakter. Je zde užita metoda orientačního logopedického vyšetření, nestrukturovaného pozorování a testování. Pro účely diplomové práce byl vytvořen program hudebně pohybových činností.

Závěr empirické části je věnován celkovému vyhodnocení a jsou zde uvedena navrhovaná opatření.

Smyslem a účelem předložené diplomové práce je zjistit, zda hudebně pohybové aktivity lze účinně využít jako jednu z terapií narušené komunikační schopnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifika osobnosti dítěte předškolního věku

Předškolní věk je obdobím od tří do šesti let či do nástupu povinné školní docházky. Jde o jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to doba tělesné a duševní aktivity, velkého zájmu o všechny okolní jevy. Předškolní věk je také nazýván obdobím hry. To proto, že v herní činnosti se projevuje aktivita dítěte nejvíce (Šulová 2016, s. 66).

Tato kapitola je věnována dítěti předškolního věku. S ohledem na téma diplomové práce se zde zaměříme převážně na vývoj řeči dítěte.

1.1 Dítě předškolního věku

Dítě v tomto věku vyrostе průměrně z 97 na 117 cm. Přibývá svalové tkáně a postava se celkově protahuje. Ruce a nohy se prodlužují, hlava se k poměru k tělu zmenšuje. Pohyblivost se zlepšuje jen pomalu a ne příliš nápadně. Pohyby, které dítě provádělo dříve mají však větší eleganci, zlepšuje se rychlost, pohotovost a obratnost (Říčan 2014, s. 120).

To, co se dítě naučí v předškolním věku, to je základem všech dovedností, které později rozvíjí. Mozková aktivita je nyní přibližně dvakrát vyšší než mozková aktivita dospělého. Přestože k vytváření nervových spojení dochází po celý život, mozek se už nikdy nebude schopen tak snadno učit novým dovednostem jako právě v předškolním věku (Filek 2013, s. 24).

Dítě se v předškolním věku rychle vyvíjí a mění, velký rozvoj zaznamenáváme v myšlení. Myšlení předškolního dítěte má řadu charakteristických rysů, které se od dospělého liší. Vágnerová uvádí mezi typické znaky myšlení útržkovitost, nepropojenost a nekoordinovanost (Vágnerová 2012, s. 185). Říčan řadí mezi typické znaky myšlení předškoláka tzv. **kognitivní egocentrismus**. Dítě je přesvědčeno, že vše na světě má sloužit jemu. Proto se zpočátku nerado dělí například o hračky. Nechápe, že druzí lidé mají své vlastní hledisko, které se od jeho hlediska liší. Dalším rysem myšlení je **magičnost**, dítě je přesvědčeno, že jeho myšlenka nebo slovo má výkonnou moc. **Antropomorfní** myšlení znamená, že dítě připodobňuje člověku neživé věci. Předpokládá,

že neživé věci myslí, cítí, jedí. Realita vzpomínky se v předškolním věku snadno smísí s fantazií. Tím vznikne **konfabulace** neboli nepravá lež (Říčan 2014, s. 123, 124). Šulová (2016, s. 69) uvádí další charakteristiky myšlení jako je například **prezentismus**. Dítě chápe všechno ve vztahu k přítomnosti. **Fantazijní přístup**, kdy fantazie převládá nad respektováním logických skutečností a **synekretismus**, spřahování nelogických znaků.

Oblast vnímání dosahuje vyššího stupně. Dítě vnímá detaily, zajímá ho funkce věci a jejich části. Rozkládá a skládá hračky, hraje si se stavebnicemi. V oblasti sluchového vnímání by dítě mělo být schopno postupně zvládnout proces sluchové analýzy a syntézy. To proto, aby později zvládlo rozkládat slova na slabiky a hlásky (Matějček 2013, s. 147).

Další oblastí, která se začíná rozvíjet je výtvarný projev. *Výtvarné projevy dítěte jsou hmatatelným svědectvím o jeho duševním vyspívání.* Mnohdy vypovídají o dítěti to, co slovy není schopno vyjádřit. Kolem třetího roku kreslí děti nejčastěji hlavonožce (člověka). Je to obličej, z kterého čouhají nohy. Jen málokdy chybějí oči. Kolem čtvrtého roku přibudou ruce, pusa a nos, později i prsty. Na konci předškolního období nakreslí dítě člověka i s oblečením a detaily (Matějček 2013, s. 148).

V předškolním věku se rozšiřuje repertoár her. **Hry souvisí s rozvojem motoriky a s rozvojem kognitivních struktur.** Pro dítě tohoto věku je hra analogická pozdějšímu učení. *To, jaké typy her dítě preferuje, často odhaluje, k čemu bude mít v dalším vývoji předpoklady.* Proto je důležité, aby si děti mohly hrát často a spontánně (Šulová 2016, s. 66, 67). Mezi vývojově nejdůležitější řadí Říčan námětové hry (na řidiče, na prodavače, na koně adt.). Předškolák se již nespokojí s jednoduchými rekvizitami, ale dokáže ke hře využít či dokonce vyrobit mnoho rozmanitých předmětů. Dítě se prostřednictvím hry vyrovnává se svými strachy, smutky a konflikty. Můžeme říci, že hra je i hlavním prostředkem psychoterapie (Říčan 2014, s. 127, 127). Repertoár her předškolních dětí je velice široký. Zdrojem inspirace a poznatků jsou pro ně hlavně dospělí lidé z jejich nejbližšího okruhu. Proto, když se rodiče pozorně podívají na hru svých dětí, mohou v ní objevit své vlastní postoje, zvyky, projevy a zlozvyky (Matějček 2013, s. 155).

1.2 Vývoj řeči

Řečová komunikace je specifická schopnost člověka. *Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách* (Klenková 2014,

s. 27). Děti přichází na svět s vrozenou schopností naučit se mluvit. Tato dovednost se však může rozvinout pouze za určitých podmínek, které sami vytvoříme (Kern 2006, s. 89). Psycholingvista Pinker potvrzuje, že řeč je biologická, tedy vrozená schopnost člověka. Rozvíjí se od narození spontánně a všechny děti přicházejí na svět s určitými jazykovými schopnostmi. Dále uvádí, že lidská řeč je jiná, ve srovnání s komunikačními systémy zvířat, systémem gramatiky. Ta nám umožňuje vytvářet nekonečné množství sdělení na rozdíl od ostatních živočichů. V lidské řeči také neexistuje limit pro počet slov nebo vět (Pinker 2009, s. 21). Klenková hovoří pouze o určitých dispozicích, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvčím okolím. Řeč není záležitostí pouze mluvních orgánů, ale především mozku a jeho obou hemisfér (2006, s. 27).

Jazyk a řeč jsou vzájemně propojené linie. Jazyk chápeme jako obecný termín pro verbální symboly a řeč se tak stává prostředkem pro jejich vyjadřování. Obojí se pak odráží v lidském instinktu potřeby komunikace. Potřebu komunikace můžeme pozorovat již u velmi malých dětí (Bytešníková 2012, s. 30). Předpokladem pro komunikaci mluvenou řečí je dobré sluchové vnímání, správná funkce mozkových řečových center, funkční motorika mluvidel a dostatečná úroveň inteligence (Slowík 2014, s. 86).

Komunikace je schopnost, která provází člověka celým životem. Komunikační dovednosti nám umožňují udržovat mezilidské vztahy a řešit životní problémy. Základy pro komunikační schopnost se vytvářejí a formují již od samého počátku vývoje dítěte a dále se po celý život člověka vyvíjí. Předškolní věk je obdobím, kdy dochází k extrémnímu a rozhodujícímu rozvoji komunikačních kompetencí. Proto je důležité věnovat se této oblasti právě v předškolním věku (Bytešníková 2012, s. 7). Je třeba si uvědomit, že charakter vývoje řeči může ovlivňovat celý další vývoj dítěte. Může ohrozit jeho školní úspěšnost a následně i jeho profesní pozici.

Vývoj řeči lze považovat za nejpozoruhodnější proces v lidském životě. V relativně krátkém časovém období při procesu osvojování řeči dochází ke zvládnutí rozmanitých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností. Za nejdůležitější je považováno období do 6. roku života. Do tohoto roku má vývoj řeči nejprudší průběh. Za těžiště je považováno období od tří do čtyř let, kdy probíhá vývojové tempo řeči nejrychleji (Lechta 2008, s. 13). Příčinu tohoto rychlého vývoje nacházíme ve změně hmotnosti mozku. V prvních dvou letech života roste mozek nejrychleji, svoji váhu zdvojnásobí. Od dvou

do pěti let věku již roste pomaleji, ale stále ještě s relativně velkou rychlostí. Love uvádí, že dítě získá základní lingvistické schopnosti kolem 4–5 roku (2009, s. 290).

Vývoj řeči probíhá v určitých stádiích. Ta mohou mít různou délku trvání. Žádné stádium vývoje dětské řeči nemůže být vynecháno, může však docházet k obdobím akcelerace nebo retardace (Bytešníková 2012, s. 17). Vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces. Je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a socializací (Klenková 2014, s. 32).

Dítě je v průběhu řečového vývoje vystaveno různým faktorům, které mohou ve větší či menší míře negativně ovlivňovat jeho pozdější úroveň komunikačních kompetencí. Hovoříme o tzv. rizikových faktorech ve vývoji řeči.

Faktory, které mohou negativně ovlivnit vývoj řeči jsou dle Bytešníkové (2012, s. 25) tyto:

- zdravotní problémy,
- odchylky ve vývoji,
- přístup rodičů a nejbližšího okolí,
- postavení dítěte v rodině,
- adaptační problémy,
- jistota vazeb,
- odloučení rodičů a jejich rozvod,
- nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky.

Mezi další příčiny vývoje řeči řadí Kutálková nesprávný mluvní vzor, vliv médií, vícejazyčné prostředí, citovou deprivaci, výchovné metody a disproporci mezi požadavky a možnostmi dítěte (2011, s. 19). Dítě může poškodit jak nedostatek slovních podnětů, tak také jejich nadbytek. Dítě, které je příliš rozptylováno spoustou slovních pokynů, doporučení, návodů a neustálými informacemi, se brzy naučí *neposlouchat*. Ač tyto děti mají poměrně velkou pasivní slovní zásobu, aktivní bývá malá. Mívají poruchy pozornosti a soustředění, nedostatky ve vyjadřovací obratnosti a koktavost (Kutálková 2009, s. 47).

Základní jazykové schéma, jako je základní slovní zásoba, přesná artikulace, schopnost komunikovat pohotově a bez zábran, se zakládají již v předškolním věku. Je proto důležité všechny tyto položky patřičně rozvinout. I přes to, že vývoj dítěte pokračuje dál, je po sedmém roce života podstatně pracnější a časově náročnější dosáhnout takové úrovně, které mohlo být dosaženo dříve (Kutálková 2009, s. 45).

Řeč má dvě složky, složku receptivní a expresivní.

Receptivní složka znamená porozumění řeči. Při jejím omezení dítě řeč vnímá, ale nerozumí přesně jejímu obsahu.

Expresivní složka znamená vyjadřování a mluvení. Schopnost vyjádřit své pocity a prožitky (Zelinková 2008, s. 5).

Většina zde uvedených autorů rozděluje vývoj řeči na přípravná stadia (předřečové období) a stadia vlastního vývoje řeči.

1.2.1 Přípravná stadia vývoje řeči

Přípravná stadia vývoje řeči, neboli **předřečové projevy** probíhají přibližně do prvního roku dítěte. Dítě si osvojuje zručnosti a návyky, na jejichž základě později vzniká skutečná řeč.

Předřečové projevy tvoří základ pro následné osvojení mateřského jazyka. Vývoj předřečových projevů závisí na zájmu rodičů o dítě, na času, který s dítětem tráví, na podnětnosti prostředí a také na dědičnosti. Dítě spisovatelů, právníků či lingvistů bude mít pravděpodobně vytvořenou větší citlivost pro vnímání jazyka. V tomto období je dítě také schopno rozeznat fonémy všech jazyků světa. Tato schopnost se však v osmém měsíci zúží na citlivost pouze na fonémy mateřštiny. U předřečových projevů se uplatňuje synchronní a asynchronní chování matky a dítěte. Matka reaguje zvýšenou citlivostí na projevy dítěte a dítě disponuje prosociální výbavou. Znamená to, že je schopno přijímat signály od lidí, kteří o něj pečují se zvýšenou citlivostí a tím mu usnadňují začlenění do lidské společnosti (Šulová 2012, s. 9).

Vývoj řeči člověka začíná spontánním nediferencovaným **křikem**. Jedná se o hlasový reflex. Toto období se považuje za přípravu na budoucí užívání hlasu při řeči. Dítě se učí rozdělit poměr vdechu a výdechu a hospodařit s dechem. Nediferencovaný křik kolem

šestého týdne po narození se změni ve křik s citovým zabarvením. Měkký a jemnější hlasový začátek značí pozitivní rozpoložení dítěte, kdežto tvrdé, ostré nasazení hlasu je vyvoláno nepříjemnými pocity. Toto rozlišení pozorujeme i v dospělosti. Jsme-li, rozčilení hovoříme důrazně a ostře. V průběhu tohoto předřečového stadia vývoje řeči si dítě zafixuje rytmus řeči, její melodii a základní hlasový inventář (Krejčíková, Kaprová 1999, s. 7–11).

V 2. až 3. týdnu se objevuje úsměv. Zpočátku jde o vrozený mimický pohyb. Pak již o reakci úsměvu na úsměv. V tomto období začíná dítě také **broukat** či houkat a objevuje se důležitý projev *echolalie*. Jde o napodobování a opakování vlastních náhodných vokalizací. Do fáze předřečových projevů patří i zdvojování slabik (Šulova 2012, s. 10). S obdobím broukání se prolínají počátky žvatlání. V první fázi hovoříme o **žvatlání pudovém**, kdy jsou vytvářeny tzv. *prahlásky a prafonémy*. Období **napodobujícího žvatlání** nastává okolo 6. až 8. měsíce. Dítě připodobňuje své vlastní zvuky hláskám mateřského jazyka. Zapojuje zrakovou a sluchovou kontrolu a všímá si pohybů mluvidel blízkých osob, především matky. Dítě využívá modulačních faktorů řeči. Svá přání vyjadřuje napodobením melodie, výšky, síly a rytmu řeči. Termínem **fyziologická echolalie** nazýváme vytrvalé pokusy dítěte při napodobování hlásek a hláskových skupin (Klenková 2014, s. 35, 36).

Stadium období rozumění řeči nastupuje mezi 10. až 12. měsícem, kdy registrujeme počátky pasivní slovní zásoby. Nemluvíme však o rozumění řeči v pravém slova smyslu. Dítě reaguje na určitá slova především motoricky. Reakce dítěte není vyvolána obsahem slov, ale především melodickou modulací mluvního projevu dospělých. Významně působí také gestikulace a mimika mluvící osoby. V této vývojové fázi dochází k postupnému spojování slov s předměty (Bytešníková 2012, s. 18, 19).

1.2.2 Vlastní vývoj řeči

Okolo prvního roku života dítěte nastává období vlastního vývoje řeči. Klenková (2014, s. 36, 37) dělí tato období do čtyř fází, které na sebe plynule navazují.

Stadium emocionálně volní

Dítě vyjadřuje svoje pocity, přání, emoce a používá k tomu první verbální projev. Jsou to slova (např. *mama, tata, pá*), která mají význam komplexní věty. Ze slovních druhů jsou

zastoupena převážně podstatná jména, postupně i slovesa (Klenková 2014, s. 36). Dle Lechty (2008, s. 45) používá dítě v období kolem 1–1,5 roku kolem 70 až 80 slov. Dále popisuje, že při užívání jednoslovných vět jsou důležité prozodické faktory, které umožňují pochopit jejich význam. Stále důležitá je neverbální komunikace, jen postupně ztrácí na významu.

Kolem roku a půl až dvou let dítě objevuje mluvení jako činnost. Pomocí řeči stále aktivněji poznává okolí. Dítě opakuje slova a prostřednictvím řeči se snaží napodobit dospělé osoby. Je to první věk otázek – *Co je to? Kdo je to?* Vývoj dále pokračuje tvořením dvojslovných vět, ty vznikají spojením dvou vět jednoslovných (*máma pá*) (Bytešníková 2012, s. 19). Lechta dodává, že tyto věty jsou ještě bez správné gramatické struktury. Dítě také při artikulaci delších slov často vynechává poslední slabiky (2008, s. 46).

Stadium asociačně-reprodukční

Toto období je charakteristické tím, že první slůvka nabývají funkci pojmenovávací. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné. Reprodukuje tak jednoduché asociace (Bytešníková 2012, s. 19). Ve 2–2,5 letech ovládá dítě kolem 200–400 slov. Začíná pozvolna časovat a skloňovat. Je to počátek gramatizace řeči. Začíná, kromě sloves a podstatných jmen, používat i jiné slovní druhy. Na konci tohoto období pozvolna tvoří i víceslovné věty (Lechta 2008, s. 46).

Dítě se prostřednictvím řeči snaží dosahovat nejrůznějších drobných cílů. Snaží se komunikovat s dospělými stále častěji. Už ve dvou a půl letech můžeme pozorovat frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci (Klenková 2014, s. 37).

Stadium logických pojmů

Jde o období okolo 3 let. Dítě umí již kolem 1000 slov. Dle Lechty je to doba přechodu na *druhosignální úroveň*. Prostřednictvím abstrakce se slova, do té doby spjatá s konkrétními jevy, stávají všeobecnými pojmy. Dochází k osvojování si náročných myšlenkových operací. Dítě prochází obdobím fyziologických těžkostí v řeči. Proto můžeme pozorovat zadrhávání v řeči, vícenásobné opakování slabik nebo slov. Kolem 3 a půl let nastupuje tzv. druhý věk otázek – *Proč? Kdy?* (Lechta 2008, s. 48).

Stadium intelektualizace řeči

Toto stadium nastává kolem čtvrtého roku a přetrvává až do dospělosti. Dochází zde k vývoji řeči po stránce logické. Rozvíjí se schopnost chápání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních. Dochází ke zpřesňování gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby a celkovému zkvalitnění řečového projevu (Bytešníková 2012, s. 20).

2 Narušená komunikační schopnost

V předešlé kapitole jsme se dozvěděli, jak by měl vývoj řeči v ideálním případě probíhat. Existuje však řada příčin, které vedou k narušené komunikační schopnosti. V následující kapitole se budeme jednotlivým druhům narušené komunikační schopnosti blíže věnovat.

2.1 Definice narušené komunikační schopnosti

Narušená komunikační schopnost je základním termínem současné logopedie. Definovat narušenou komunikační schopnost není snadné. Jak uvádí Klenková (2014, s. 54), již samotné vymezení normality je komplikované. Často je těžké určit, kdy se jedná o normu a kdy již můžeme hovořit o narušení. Za narušenou komunikační schopnost nepovažujeme ty projevy, které jsou fyziologickými jevy. Například fyziologická dyslálie, dysfluence řeči kolem 3–4 roku nebo fyziologický dysgramatismus do 4 let života dítěte. Dle Lechty (2008, s. 51) se současná moderní logopedická péče zaměřuje na komunikační proces v celé jeho šířce a složitosti. Problematiky jednotlivých druhů narušených komunikačních schopností jsou již rozpracovány do takové míry, že vznikají nové vědní obory, jako je např. balbutologie nebo afaziologie.

Narušená komunikační schopnost se netýká pouze mluvené řeči, ale zahrnuje i její grafickou formu, mimoverbální prostředky a také netradiční komunikační kanály. Vzdáleny nejsou logopedické problematice ani specifické poruchy učení (Slowík 2014, s. 86).

Komunikační schopnost je narušena tehdy, *když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně. Může jít např. o foneticko-fonologickou, morfologickou syntaktickou, lexikální, sémantickou a pragmatickou rovinu. Narušená komunikační schopnost se může týkat verbální i neverbální, mluvené i grafické formy, interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složky* (Lechta 2008, s. 51).

2.2 *Narušený vývoj řeči*

Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči může negativně ovlivňovat rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte. Hovoříme o něm tehdy, když dítě ve věku 3 let nemluví nebo mluví podstatně méně než jeho vrstevníci. V tomto případě je nutné hledat příčinu a vyloučit sluchovou vadu, vadu zraku, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů akustickou dysgnosii a autismus (Klenková 2014, s. 66).

Mezi příčiny opožděného vývoje řeči řadíme prostředí, citovou deprivaci, genetické vlivy, nedonošenost, předčasné narození dítěte, nevyzrálou nervovou soustavu. Nejčastější příčinou je sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá. Dítě má zájem o komunikaci, ale protože jeho potřeby nejsou vyslyšeny, přestává se snažit. Nebo dospělý neporozumí dítěti a reaguje jinak než ono očekává. Řada takových nezdarů postupně oslabuje touhu dítěte po kontaktu. Dědičnost je příčinou opožděného vývoje řeči z jedné třetiny. V tomto případě se vývoj řeči spontánně vyrovná. V některých případech může přejít opožděný vývoj řeči do rozsáhlé dyslalie, koktavosti nebo vývojové dysfázie. U dětí, které trpí citovou deprivací se obtížně uplatňuje přirozená zvědavost a potřeba získávat potřebné informace. Příčinou opoždění ve vývoji řeči je pak nedostatek mluvního kontaktu (Kutálková 2009, s. 142).

Logopedická péče je věnována celkovému rozvoji dítěte a měla by vypadat co nejvíce jako hra, protože děti jsou ve většině případů teprve tříleté. Cíleně rozvíjíme mluvní apetit dítěte, slovní zásobu, jemnou motoriku, motoriku mluvidel, sluchové a zrakové vnímání. Využíváme rytmy, říkanky, básničky a písničky. Pokud dítěti s opožděným vývojem řeči věnujeme odpovídající péči, může se jeho opoždění zcela vyrovnat (Kutálková 2015, s. 150–152).

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie, *neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Je to centrální porucha řeči.* Projevuje se mnoha příznaky jak v řečových tak i neřečových. Projevy jsou patrné v celé osobnosti dítěte. Jeho projevy jsou mnohem nižší, než odpovídá intelektu a neverbálním schopnostem (Klenková 2014, s. 67). Protože tato porucha řeči má negativní dopad

na intelektový vývoj dítěte a utváření individuálního vědomí, má také negativní dopad na utváření vnitřní řeči (Bytešníková 2012, s. 40). Hlavním a prvním příznakem je opoždění v řeči. Příčina je nejčastěji ukryta v nezralosti nebo poškození centrální nervové soustavy. Mnoho dětí má ve své anamnéze uvedené rizikové těhotenství, komplikace kolem porodu, nedonošenost, nízkou porodní váhu. Stupeň poruchy závisí na tom, v které části mozku se nachází zdroj obtíží a jak rozsáhlá je vývojová vada. Z tohoto je zřejmé, že vyhnout se dysfázii nelze, ale lze ji brzy rozpoznat a zmírnit její důsledky ještě v době, kdy je řeč ve vývoji (Kutálková 2009, s. 148).

Příznaků, které můžeme u dítěte s vývojovou dysfázií pozorovat je mnoho. Narušena je fonetická i fonologická realizace hlásek, vážne syntaktické spojování slov do větných celků. Dítě má malou aktivní slovní zásobu, slabiky přehazuje, vynechává, opakuje. Nerozezná klíčová slova k pochopení smyslu, je narušena krátkodobá paměť, kresba, percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů. Porušena je i jemná motorika a lateralizace. K vývojové dysfázii se poměrně často přidružují specifické poruchy učení (Klenková 2014, s. 67–71).

Terapie vývojové dysfázie je velice náročný proces. Závažnost poruchy závisí na rozsahu poškození mozkových funkcí. Důležitá je správná a včasná komplexní diagnostika na níž se podílí logoped, foniatr, psycholog, neurolog a dle potřeby i další odborníci. Neméně důležitá je i spolupráce rodičů a pedagogů. V rámci léčebně-rehabilitačního režimu se zaměřujeme na rozvoj celé osobnosti jedince. Zahrnujeme sem rozvoj zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti. Dále je třeba rozvíjet schopnost orientace, jemnou i hrubou motoriku, grafomotoriku a řeč. Na výsledcích terapeutického úsilí se ve velké míře podílí rodinný a sociální faktor (Bytešníková 2012, s. 41). Protože funkce nervového systému je u těchto dětí odlišná musí se dítě s dysfázií velice těžce a po malých částech učit činnosti, které si běžné dítě osvojí naprosto přirozeně. Práce s dysfatickým dítětem je dlouhodobá a je třeba dodržovat základní principy. Při terapii vycházíme z dosaženého stupně rozvoje řeči a ne z věku dítěte (Škodová, Jedlička 2003, s. 137).

2.3 Narušení článkování řeči

Dyslalie

Dyslalie je porucha artikulace, *kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem*. Jde o nejčastěji se vyskytující poruchu komunikační schopnosti u dětí. Je to vada vývojová, která vzniká během vývoje výslovnosti a přetrvává asi do 7 roku života dítěte (Bytešníková 2012, s. 41). Klenková pod termínem dyslalie označuje několik propojených úrovní. První úroveň je *fonetická*, vztahuje se na používání jednotlivých hlásek. Představuje analytickou stránku řeči. Porucha řeči se na úrovni fonetické projevuje vynecháváním hlásek, jejich zaměňováním, nahrazováním a nepřesným vyslovováním. Druhá úroveň je *fonologická* a týká se používání elementárních mluvních zvuků spojených do slabik, slov nebo vět. Ty jsou základem lingvistické úrovně řeči, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. V této úrovni se porucha projevuje v plynulosti řeči. Jednotlivé hlásky jsou ovlivňovány předcházejícími nebo následujícími hláskami. Dále pak pauzami, přízvukem, melodií a rytmem (Klenková 2014, s. 99).

Příčiny dyslalie dělíme na funkční a organicky podmíněné. U **dyslalie funkční** jsou mluvidla bez poruchy a rozeznáváme typ *motorický* (celková neobratnost mluvidel) a typ *senzorický* (nesprávné vnímání a diferenciací mluvních zvuků). Tento typ se vyskytuje nejvíce u dětí nemuzikálních. **Dyslalie organická** (orgánová) je způsobena změnami a nedostatky na mluvních orgánech nebo následkem porušení sluchových drah a poruchami centrální nervové soustavy. Podle lokalizace konkrétní příčiny ji dělíme na *akustickou* (při vadách sluchu), *labiální* (při defektech rtů), *dentální* (při defektech zubů), *palatální* (při anomáliích patra), *lingvální* (při anomáliích jazyka), *nazální* (při narušení nazality). Podle rozsahu rozeznáváme *dyslalii univerzalis*, kdy je postižena výslovnost většiny hlásek. *Dyslalia multiplex*, zde je rozsah vadně tvořených hlásek menší, srozumitelnost řeči je lepší. U *parciální dyslalie* se jedná o vadnou výslovnost jedné nebo několika hlásek.

Dále můžeme příčiny dyslalie rozdělit na vnější a vnitřní. Kdy k **vnitřním příčinám** patří poruchy sluchu, nedostatečná diskriminace zvuků, anatomické vady řečových orgánů, neuromotorické poruchy, kognitivně-lingvistické nedostatky. K **vnějším příčinám** patří převážně psychosociální vlivy (Klenková 2014, s. 101–107). Mezi důležité faktory

patří dědičnost, negativní vlivy prostředí, poruchy sluchového a zrakového vnímání, nedostatek citů, poškození odstředivých a dostředivých nervových drah, poškození centrální části nervového systému a další poškození senzorické, mentální nebo jiné související s dyslalií (Bytešníková 2012, s. 42, 43). Klenková uvádí i dělení dyslalie z hlediska kontextu na **dyslalii hláskovou** (týká se jednotlivých hlásek) a **dyslalii kontextovou** (izolované hlásky jsou tvořeny správně, ale ve slabikách nebo ve slovech chybě (Klenková 2014, s. 106).

V rámci **terapie dyslalie** bychom měly dodržet tři základní kroky: nácvik hlásky, automatizace nacvičené hlásky a sebekontrolu (Kutálková 2015, s. 61). Bytešníková rozlišuje čtyři etapy: přípravná cvičení, vyvození hlásky, fixaci nového mluvního stereotypu, automatizaci správné výslovnosti (2012, s. 46). V terapii se zaměřujeme na procvičování motoriky mluvidel a fonemického sluchu. Při procvičování motoriky mluvidel nám nejde o rychlost, ale o přesnost pohybu, proto pohyby cvičíme pomocí her nejdříve pomalu a postupně zrychlujeme tak, aby byla zachována kvalita pohybu. Při nedostatecích v oblasti fonemického sluchu dítě vnímá hlásky nepřesně a proto je nepřesná i výslovnost, liší se od normy. Často se stává, že s přesnějším sluchovým vnímáním se začne výslovnost spontánně měnit (Kutálková 2015, s. 62, 63).

Dysartrie

Dysartrie je porucha motorické realizace řeči jako celku. Vzniká při organickém poškození centrální nervové soustavy. Dysartrie je *nejtypičtější narušení komunikační schopnosti související s poruchou artikulace*. Nejtěžší stupeň dysartrické poruchy se nazývá anartrie a projevuje se neschopností komunikace. Dysartrie i anartrie mohou vzniknout v jakémkoli období života člověka (Klenková 2014, s. 117). Termín **vývojová dysartrie** zahrnuje poruchy vzniklé od počátku vývoje organismu. Vzniká na základě centrální nervové soustavy dítěte. Při narušení artikulace dochází k narušení fonace, respirace a k výskytu dysprozodie. Dále se dysartrie vyznačuje omezením motorické pohyblivosti a hyperkinezí. Tato narušená komunikační schopnost ovlivňuje nejen proces verbální a neverbální komunikace dítěte, ale zasahuje i do oblasti socializace (Bytešníková 2012, s. 48).

K poškození mozku a mozkových drah může dojít v prenatálním, v perinatálním i postnatálním období nebo i v pozdějším věku. Jsou narušeny pyramidové dráhy nebo je

současně narušen pyramidový i extrapyramidový systém. Dochází k porušení drah, propojující korkové oblasti s mozkovým kmenem (Klenková 2014, s. 119). Častou příčinou vzniku této narušené komunikační schopnosti je mozková obrna (Bytešníková 2012, s. 48). Dysartrii dělíme na následující typy: **kortikální dysartrie**, řeč má spastický charakter, je špatně využíván přízvuk, hlas je tvořen namáhavě, artikulace je nejasná, setřelá, řeč může být doprovázena přídatnými mlaskavými zvuky. **Pyramidová dysartrie** se projevuje spastickou obrnou svalstva mluvidel, řeč je *tvrdá*, vyskytuje se zvýšená nosovost, výdechový proud je slabý, narušena je mimika v orofaciální oblasti. Vyskytuje se hypomimie nebo amimie. **Extrapyramidová dysartrie** má formu *hypertonickou*, kdy artikulace je pomalá, ztuhlá, nezřetelná, narušena je funkce hlasivek, mění se tempo a melodie řeči. U formy *hypotonické* je narušena prozódie, mění se poloha hlasu, některé hlásky a slabiky jsou vyražené, jiné slabé. Při **bulbární dysartrii** je porušeno žvýkání a polykání. Nedostatečným svalovým napětím je narušena výslovnost hlásek, hlas je dysfonický, objevuje se otevřená huhňavost. U **cerebrální dysartrie** je narušena koordinace pohybů svalů hrtanu a artikulačních orgánů. Artikulace je nepřesná, hlásky jsou prodlužované. Hlas je tvořen s námahou, síla a výška hlasu je neměnná. Celkově je řeč velmi nápadná a často nesrozumitelná. **Smíšená dysartrie** se vyskytuje často. U ní se může projevit více než jedna forma dysartrie (Klenková 2014, s. 120, 121).

V dospělosti jsou častou příčinou vzniku dysartrie degenerativní onemocnění CNS. Můžeme sem zařadit Parkinsonovu nemoc, v tomto případě jde o dysartrii extrapyramidovou a roztroušenou sklerózu. V rámci terapie jde u těchto onemocnění o zpomalení a zastavení rozvoje dysartrie. **Cílem terapie** je maximalizace komunikačních schopností, aby byla zachována kvalita sociálního života (Škodová, Jedlička 2003, s. 308–312).

Vzhledem k závažnosti tohoto druhu narušené komunikační schopnosti je logopedická **terapie** realizována ve spolupráci s pediatrem, neurologem, foniatrem, rehabilitačním lékařem, fyzioterapeutem a dalšími odborníky (Bytešníková 2012, s. 49).

2.4 *Narušení fluence řeči*

Koktavost (balbuties)

Koktavost je pokládána za jeden z nejtěžších syndromů narušené komunikační schopnosti. Lechta charakterizuje koktavost následovně: jde o syndrom *komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení* (Lechta in Bytešníková 2012, s. 51).

Příčinu koktavosti není snadné uspokojivě vysvětlit. Jako nejčastější příčina se uvádí dědičnost a to až ze 40–60 %. Dále negativní vlivy sociálního prostředí, zejména dlouhotrvající neurotizace a různá psychotraumata. K možným příčinám můžeme zařadit i poruchy metabolismu, vegetativní labilitu, vrozenou řečovou slabost. Pravděpodobně se na koktavosti podílejí tři vzájemně se prolínající činitele (Klenková 2014, s. 156). Jde o **dispoziční činitele, orgánové odchylky a patopsychosociální vlivy** (Bytešníková 2012, s. 53).

Koktavost představuje komplexní syndrom, jehož symptomy můžeme pozorovat ve všech jazykových rovinách. Příznaky v řeči se mění a podle momentální situace různě kombinují. Typické příznaky koktavosti můžeme sledovat nejen v řeči, ale i chování jako příznaky tělesné. Často je narušeno dýchání, to je přerývané, nepravidelné. Těžkou koktavost doprovází dýchací spazmy. Protože dochází ke spazmům i na hlasivkových vazech, je narušena fonace a následně i artikulace. Ta je narušena křečemi, obvykle na začátku slov nebo vět. U balbutiků jsou narušeny i prozodické faktory řeči. Objevuje se embolofrázie a parafrázie. Daná osoba si svoji narušenou komunikační schopnost uvědomuje, a proto je postoj k verbální komunikaci často negativní. Objevují se obavy a nepříjemné pocity z těžkostí při mluvení. Balbutik se nesnaží vyhýbat verbální komunikaci jako takové, jen si dává pozor na určité situace či slova, která mu činí potíže. V některých případech může přejít tento stav až v logofobii a společenskou izolaci (Klenková 2014, s. 158, 159).

Koktavost dělíme dle příznaků v řeči na tonickou, klonickou a tonoklonickou formu. **Tonická forma** se projevuje zvýšeným fonačním tlakem při uzavřené hlasové šterbině. Označujeme ji termínem *prefonační spasmus*. **Klonickou formu** charakterizujeme volným opakováním slabik. Nejčastěji prvních slabik slov, které jsou nepotlačitelné. **Tonoklonická**

forma je nejčastější. Jde o spojení výše uvedených forem. Opakování slabik předchází zvýšené fonační napětí nebo exploze (Škodová, Jedlička 2003, s. 260).

Terapie koktavosti je velice obtížná. Většinou neexistuje pouze jedna příčina, proto je obtížné zvolit terapeutický postup. V současné době je známo asi 250 různých postupů k odstraňování koktavosti (Klenková 2014, s. 162). Jako nejúčinnější způsob, jak pomoci balbutikovi, se ukazuje komplexní týmová péče. Za rozhodující se v rámci terapie považuje nalezení příčiny a její odstranění (Kutálková 2009, s. 131).

Breptavost (tumulus sermonis)

Breptavost je typická nápadným zrychlováním mluvy, která se často stupňuje až k nesrozumitelnosti. Její příčiny dosud nejsou zcela objasněny. Mezi možné faktory řadíme dědičnost a organický původ. Příznaky jsou velice různorodé (Kutálková 2009, s. 133). Protože se řeč projevuje extrémně zrychleným tempem, dochází k vypouštění, přemísťování, zkomolování hlásek, slabik a celých slov. Postiženo je dýchání, fonace, zvýšená je frekvence nádechů, nejsou dodržovány pauzy v řeči (Bytešníková 2012, s. 57).

Pro toto narušení komunikační schopnosti je charakteristické to, že si ho daná osoba **neuvědomuje**. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a proto působí na všechny komunikační cesty (Klenková 2014, s. 170). Škodová, Jedlička upozorňují na typické příznaky v neverbálním projevu, jsou narušeny myšlenkové procesy, čtení, psaní, rytmus, hudebnost a také chování (2003, s. 290).

Terapie je zaměřena na zredukování extrémně rychlého tempa řeči a zkvalitnění artikulace, fonace, respirace a odstraňování narušených prozodických faktorů řeči. U dětí se provádí i motorická cvičení a nácvik koncentrace pozornosti (Bytešníková 2012, s. 59). Je důležité si uvědomit, že děti si tuto poruchu většinou neuvědomují, proto jim chybí motivace k jejímu odstranění (Kutálková 2009, s. 134). Breptavost se může kombinovat s koktavostí. V tomto případě je při terapii nutné nejdříve zpomalovat tempo řeči. V této kombinaci je terapie obtížnější a trvá déle (Škodová, Jedlička 2003, s. 289).

2.5 *Narušení zvuku řeči*

Huhňavost (rinolalie)

Huhňavost je patologicky změněná nosovost, kdy jsou deformovány zvuky artikulovaných hlásek. V dětském věku je její výskyt poměrně častý. Huhňavost rozdělujeme na otevřenou huhňavost a uzavřenou huhňavost. **Uzavřená huhňavost** (hyponazalita) je patologicky snížená nosovost je podmíněna mechanickými překážkami v dutině nosní, které se staví do cesty výdechovému proudu. Tím vzniká charakteristický *rýmový* zvuk řeči. V důsledku toho znějí nosovky *m, n, ň* jako *b, d, d'*. **Otevřená huhňavost** (hypernazalita) je patologicky zvýšená nosovost. Je charakteristická silným nosním zabarvením všech orálních hlásek. Může se vyskytnout i **smíšená nebo střídavá nazalita**. Vzniká kombinací otevřené a uzavřené huhňavosti (Klenková 2014, s. 130, 131).

U dětí se můžeme nejčastěji setkat s uzavřenou huhňavostí. Kdy důvodem je zbytněná nosní mandle (adenoidní vegetace). Příznaky adenoidní vegetace ovlivňují zdravý vývoj dítěte. Dítě dýchá ústy, dýchání je povrchní, dýchací pohyby jsou nedostatečné. Důsledkem je plochý a nesprávně utvářený hrudník (Klenková 2014, s. 132). Špatné dýchání má vliv na větší unavitelnost a na špatné soustředění dítěte. Jeho další vývoj se může zpomalovat (Kutálková 2009, s. 207). Příčina otevřené huhňavosti je vrozená či získaná. Mezi vrozené příčiny řadíme rozštěpy. Zejména rozštěpy měkkého a tvrdého patra. Další příčinou je zkrácené měkké patro nebo jeho obrna. Narušená komunikační schopnost jejíž příčinou jsou orofaciální rozštěpy se nazývá **palatolalie** (Klenková 2014, s. 132).

Terapie uzavřené huhňavosti probíhá až po odstranění adenoidní vegetace. A zaměřuje se na nácvik správného dýchání nosem a nácvik klidové polohy jazyka (Kutálková 2009, s. 207).

2.6 *Elektivní mutismus*

Mutismus je ztráta schopnosti verbálně komunikovat. Dle Kutálkové je to porucha řeči v sociální interakci (2009, s. 190). Mutismus může mít dvě podoby tzv. **totální mutismus** (vzniká náhle, po velmi silném zážitku) a **elektivní mutismus**. Pro elektivní mutismus je charakteristické, že dítě komunikuje pouze někdy. Dítě může mluvit, ale verbální projev realizuje pouze ve vybraném okruhu osob. Primárně tedy nejde o postižení řeči, ale

o poruchu jejího používání. Přímá příčina elektivního mutismu není známá, podílejí se zde psychofyziologické faktory, psychologické faktory a somatické faktory. Největší výskyt elektivního mutismu můžeme pozorovat u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku (Bytešníková 2012, s. 64, 65). Ke vzniku mutismu mohou přispět i rodiče svým hyperprotektivním chováním a snahou udržet dítě v závislosti. Za vyvolávající příčiny jsou považovány tělesné tresty a projevy agresivity mezi rodiči, výsměch, projevy ponižování ze strany spolužáků nebo dospělých osob (Klenková 2014, s. 93).

Terapie mutismu vyžaduje týmový přístup, kdy prvotní je lékařské ošetření (psychiatrické, pedopsychiatrické, foniatrické popřípadě neurologické). Terapie elektivního mutismu je náročná a zdlouhavá (Klenková 2014, s. 96). Dítě nenutíme, aby mluvil, nenabízíme mu odměnu za to, že s někým bude mluvit, ale pozitivně ho ke komunikaci motivujeme (Kutálková 2009, s. 198). Dítěti dovolujeme používat jakýkoliv způsob komunikace, jednáme s ním jako s rovnocenným partnerem, zachováváme klidný a trpělivý přístup. Dítě za absenci řečového projevu nikdy netrestáme (Bytešníková 2012, s. 68).

2.7 Afázie

Afázie je řazena k získaným organickým narušením komunikační schopnosti. V dospělosti jsou příčinou vzniku afázie nejčastěji cévní mozkové příhody. V dětském věku jsou hlavní příčinou afázie úrazy hlavy a mozku. Klenková hovoří o **dětské vývojové afázii**, kdy je postižena vyvíjející se řeč. U dětí do 7–8 let, se upravuje porucha snadněji než u dospělých, protože nemají ještě zafixovanou řeč. V dětském věku pokračují procesy vyzrávání centrální nervové soustavy, proto je celkový obraz afázie rozmanitější než u dospělých. Mezi symptomy afázie u dětí řadíme deficity v porozumění řeči, ve slovní pohotovosti, v krátkodobé sluchové paměti, v abstraktnější slovní zásobě. Tyto poruchy se dále projevují i školními obtížemi a to nejen ve čtení a psaní. Mezi další symptomy patří poruchy fluence, dysgramatismy, parafrázie, poruchy artikulace, hledání slov (Klenková 2014, s. 86, 87).

Cílem **terapie** afázie je dosáhnout optimální úrovně komunikace. Existuje několik směrů terapie afázie, každý je zaměřen na jinou stránku komunikační schopnosti.

3 Hudba a hudební schopnosti

Hudba je ve všech svých podobách jedinečným vyjádřením lidské kreativity. Je přirozenou součástí psychofyzického chování malých dětí, je jejich životním projevem, který prožívají celým tělem (Jurkovič, 2012, s. 10).

V následující kapitole se dozvíme, jaký význam má hudba pro dítě, co jsou hudební schopnosti a proč je třeba rozvíjet tyto schopnosti již od narození. Zároveň se dozvíme jaké společné znaky má hudba a řeč.

3.1 Význam hudby

V předškolním věku má hudba pro dítě rozměry, které si dospělý člověk ani neuvědomuje. Dítě je ke zvukům a melodiím přitahováno, vyhledává hudbu samo a rádo. Nebojí se zvuky napodobovat a často je zkouší zahrát i na jednoduché hudební nástroje. Filek upozorňuje na skutečnost, že malé děti nerozlišují mezi hudbou a zvuky. Dokáží vnímat hudbu tam, kde ji dospělý již nenachází. Hudba v předškolním věku si neklade za cíl učinit ze všech dětí muzikanty. Přesto je užitečné se jí v tento čas věnovat (Filek 2013, s. 24, 25). Děti, které prošly hudební výchovou mají nejen lepší studijní výsledky, ale i lépe komunikují a řeší konflikty, lépe se soustředí a navíc jsou motivovány ke hře na hudební nástroj. Na zázračné účinky hudby bylo zaměřeno mnoho výzkumů (Šimanovský 1998, s. 18).

Naše moderní doba přináší poznatky o tom proč a jaké konkrétní mozkové a nervové systémy hudba aktivizuje. Na počátku devadesátých let 20. století proběhl rozsáhlý výzkum zaměřen na pozitivní účinky Mozartovy hudby. Začalo se hovořit o **Mozartově efektu**. Výzkum byl zaměřen na vztah mezi hudbou a lidskou inteligencí. Ukázalo se, že poslech Mozartovy hudby může rozvíjet určité poznávací funkce jako je prostorové vnímání, zvyšovat pozornost a zlepšovat výkony žáků. Poslech Mozartovy hudby v těhotenství má mít vliv na inteligenci a duševní vývoj jedince (Campbel 2008, s. 24, 25). Existence Mozartova efektu je stále předmětem vědeckých sporů. Franěk upozorňuje na to, že výzkumy zjistily pouze krátkodobý účinek Mozartovy hudby, pohybující se v rozmezí několika minut. Přesto tato hudba stále zajímá vědce z různých oblastí, ukazuje na dosud netušené funkce mozkové kůry (Franěk 2005, s. 169).

Hudba měla pro člověka význam od pradávna. Z archeologických výzkumů se dozvídáme, že se člověk už na počátku svého vývoje nějakým způsobem hudebně vyjadřoval. V pravěku byla hudba a tanec stavebním materiálem všech rituálů. Používala se hlavně jako léčebný prostředek. Ve starověku znaly terapii hudbou všechny starověké civilizace. Řekové chápaly význam hudby *profilakticky*, jako prevenci v oblasti mentální hygieny, *kde hudba pomáhá vytvářet rovnováhu mezi psychickou a somatickou složkou člověka*. Hudební terapií se zabývali i myslitelé jako byl Pythagoros, Aristoteles a Platon. Ten upozorňoval na morální význam hudby ve výchově a vzdělávání. V období renesance se pozornost zaměřovala na využití hudby při duševních chorobách a chirurgicky léčených pacientů. Zde již hovoříme o tzv. muzikoterapii, která je využívána dodnes (Šimanovský 1998, s. 18–21). V současnosti se hudba používá i při výuce cizích jazyků, při léčbě, při rehabilitaci i na operačních sálech.

3.2 Základní hudební schopnosti

Základem hudebních schopností je vloha. Ta se může rozvinout pouze hudebními činnostmi. Hudební schopnost je vyšší psychická vlastnost, získaná prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností a celkovým vlivem prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Na jejím rozvoji se podílí také osobnostní rysy a další vlastnosti, mezi něž řadíme vrozené intelektové faktory, vlastnosti smyslových orgánů, motoriku a motivaci. Rozlišit vrozené vlohy od získaných schopností je poměrně těžké. Bez hudební výchovy a bez vhodných podnětů z okolního prostředí se mohou hudební vlohy ztrácet. Během prvních let života se budují a dotvářejí funkce mozku a hudební podněty jsou významnými nástroji k tomu, aby se vyvíjela specifická nervová spojení v mozkové kůře a budovaly určité vnitřní představy potřebné pro vnímání a vytváření hudby (Franěk 2005, s. 142, 143). Poznatky z obecné psychologie a hudební psychologie přesvědčivě ukazují, že rozumové a hudební schopnosti jsou propojeny a vzájemně se ovlivňují (Sedlák, Váňová 2013, s. 57).

Hudební sluch

Hudební sluch je schopnost, která umožňuje člověku orientovat se v tónovém prostoru a dovoluje mu identifikovat a psychicky zpracovávat akustické veličiny a postihovat jejich vzájemné vztahy (výškové, dynamické, akustické a témbrové). Jde o komplexní schopnost

adekvátně vnímat hudbu jako strukturu hudebně tvárných prostředků nesoucích hudební obsah, za schopnost umožňující hudební činnosti a provozování hudby (Sedlák, Váňová 2013, s. 113).

Daniel považuje hudební sluch, tzv. *smysl pro výšku tónu*, za nejzávažnější hudební schopnost. Dále ho dělí na absolutní sluch a relativní sluch. **Absolutní sluch** je paměť pro absolutní výšku tónu. Člověk s tímto sluchem si je schopen zapamatovat tón určité výšky a poznat jej i po delší době, třeba za týden, za měsíc. Tato forma se nazývá *receptivní*. Pokud si člověk vzpomene na daný tón a zazpívá jej, jde o formu *reprodukční*. Zajímavostí je, že u některých jedinců s absolutním sluchem jsou jejich hudební vjemy tónů spojeny s představou barvy. Některou tóninu vnímají modře, jinou červeně. V tomto případě mluvíme o tzv. barevném slyšení. Dispozice k barevnému slyšení bývají dědičné. **Relativní sluch** dovede rozeznat, že jeden tón je vyšší a jeden nižší, že melodie stoupá nebo naopak klesá. Dovede si zapamatovat výškové rozdíly dvou tónů (interval) a vzájemné vztahy více tónů (melodii). Tato schopnost, je až na výjimky, dána každému normálně slyšícímu člověku. Důkazem nám je naše řeč, jejímž důležitým výrazovým prostředkem je melodie. Každou větu vyslovíme jinou melodií a tato melodie není libovolná, má svojí významovou platnost (Daniel 2010, s. 8)

S hudebním sluchem souvisí schopnosti **sluchově motorické**. Toto složka hudebního sluchu spočívá v souhře mezi funkcí sluchového a výkonného motorického orgánu. Tím jsou například svaly hrtanu a hlasivek při zpěvu, motorika prstů a paží při hře na hudební nástroj, motorika celého těla při pohybových aktivitách. Pokud je tato koordinace nerozvinuta, hovoříme o různých formách amúzie nebo nedostatečného hudebního rozvoje (Sedlák, Váňová 2013, s. 131).

Rytmické cítění

Rytmické cítění znamená smysl pro rytmus. Tato schopnost se v životě každého jedince rozvíjí ze všech hudebních schopností nejdříve, ale její kvalita není u všech stejná (Daniel 2010, s. 8). Rytmické cítění je považováno za schopnost *vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet*. Sedlák a Váňová (2013, s. 137) dále upozorňují na fakt, že v podstatě neexistuje přesné vymezení pojmu rytmus. **Rytmus** je univerzální pojem *označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti. Není jen výsadou hudby, ale i jiných druhů umění*.

Existoval vždy jako neoddělitelná vlastnost přírodních jevů, biologických pochodů a tělesných úkonů lidského organismu. **Hudební rytmus** je základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase (Sedlák, Váňová 2013, s. 137). Daniel charakterizuje hudební rytmus jako časové uspořádání hudby na základě metra (2010, s. 7). I hudební rytmus má své složky jsou jimi *puls, metrum, délky tónů, hybnost a tempo*. Tyto složky jsou vzájemně propojené a neoddělitelné. Proto je nutné chápat rytmus jako výrazový prostředek hudby komplexně ve vztahu ke všem jeho složkám. **Puls** je základem časové organizace hudby. Je elementární formou periodického opakování. V hudbě je chápán jako pravidelné opakování počítacích dob ve stejných časových odstupech. Je důležitým činitelem při vnímání hudebního rytmu. Zajišťuje, že vnímání časového členění hudby je posluchači srozumitelné a to i tehdy, když je porušena výstavbová pravidelnost hudebního útvaru. **Metrum** je formotvorným principem rytmu, je vnitřní organizací rytmického pohybu (Sedlák, Váňová 2013, s. 137, 138). Umožňuje správně odměřovat délku dob a respektovat střídání přízvučných a nepřízvučných dob. To znamená setrvat v daném taktu (Daniel 2010, s. 7). **Tempo a hybnost** můžeme definovat jako *rychlost průběhu hudební interpretace*. Současná hudební psychologie došla k názoru, že biologické rytmy určují tempa těch žánrů, které jsou bezprostředně spojeny s lidským pohybem (různé druhy pochodových skladeb, tanečních a pracovních písní) (Sedlák, Váňová 2013, s. 141). Smysl pro tempo se projevuje tím, že člověk je schopen udržet stále stejné tempo, že nezrychluje, ani nezpomaluje (Daniel 2010, s. 7).

Tonální citění

Tonální citění je schopnost *vnímat, emocionálně prožívat a chápat tonalitu, tj. tonální vztahy a funkční závislosti*. Tonální citění úzce souvisí s hudebním sluchem. Jde o schopnost chápat vztah tónu k tónině. Tonální citění není vrozené, ale je získané. Od narození slýcháme melodie, které jsou tonální a tak poslechem a později i zpěvem vytváříme naše tonální citění. Je tedy strukturováno charakterem hudby, kterou jedinec vnímá a provozuje (Daniel 2010, s. 8). Tonalita je výrazový prostředek spjatý s melodií. Vysvětlení tonality je komplikováno skutečností, že tonální systémy se v průběhu dějin hudby vyvíjely. Zákonitosti, které platí pro hudbu 19. století jsou jiné než principy tonality v hudbě raného středověku (Franěk 2005, s. 69). Z psychologického hlediska vnímá posluchač hudbu na základě těch percepčních schémat a vzorců, které si vytvořil hudební zkušeností. Každou jinou hudbu pak vnímá na základě těchto zkušeností. A později již jen

velmi těžko proniká do hudebních útvarů, kde postrádá známý, obvyklý řád (Sedlák, Váňová 2013, s. 149). S tonálním cítěním úzce souvisí **harmonické cítění** (sluch pro harmonii). Schopnost harmonického cítění se rozvíjí jako poslední. Má zásadní význam pro dvojhlasný zpěv (Daniel 2010, s 9). Tonalita je nadřazena harmonii, ta je pouze určitým historickým úsekem v jejím vývoji. Tonální cítění se uplatňuje ve vztahu k jednohlasné melodii oproti tomu harmonické cítění je schopnost *umožňující vnímat, prožívat, analyzovat, reprodukovat, případně vytvářet vícehlasou hudbu* (Sedlák, Váňová 2013, s. 153).

Hudební paměť

Hudební paměť je schopnost nervové soustavy člověka *přijímat hudební informace, vnitřně je zpracovávat, uchovat a za určitých okolností vybavovat* (Sedlák, Váňová 2013, s. 161).

Hudební paměť je nezbytnou hudební schopností, bez které by nebylo hudby ani hudebních činností. Kvalita paměti je u lidí velice rozdílná. Někomu stačí jeden poslech písničky k trvalému zapamatování a jiný se písničky učí dlouho a stejně ji zapomene (Daniel 2010, s. 160). Hudební paměť je spojena s představivostí a fantasií. Umožňuje vytvářet hudební fondy, které určují hudebnost člověka i jeho vztah k hudbě. Vynikající paměť pro hudbu je zpravidla složkou hudebního talentu. Fenomenální paměť umožňuje zapamatovat si rozsáhlé skladby. Z dějin hudby jsou známy příklady fenomenální paměti některých hudebníků. Například W. A. Mozart, B. Smetana a další (Sedlák, Váňová 2013, s. 160). Většina psychologů se shoduje v tom, že existují dva druhy paměti, krátkodobá a dlouhodobá paměť. **Krátkodobá paměť** je důležitá při okamžitém zpracování akustických informací. Díky ní jsme schopni vnímat krátkou melodii, identifikovat výškové intervaly po sobě následujících tónů a uvědomovat si harmonické změny. Tyto informace jsou uloženy v krátkodobé paměti a umožňují srovnání s dalšími informacemi, které průběžně registrujeme. **V dlouhodobé paměti se ukládá hudební systém, stupnice, vztahy mezi tóny, vztahy mezi souzvuky, barvy hudebních nástrojů, obecné formové rysy hudby, hudebně-teoretické znalosti, konkrétní hudební díla a jejich úryvky** (Franěk 2005, s. 89).

Hudební představivost a tvořivost

Hudební představivost je schopnost *vytvářet v mysli hudební představy a záměrně s nimi operovat*. Tím dochází k promítání hudby jako struktury do hudebního vědomí. Hudební představivost bývá zjednodušeně označována jako *vnitřní sluch*. To znamená vnitřně slyšet dříve vnímanou hudbu nebo ji slyšet jen na základě zrakem sledovaného notového zápisu bez zvukové realizace zpěvem či hrou na hudební nástroj (Sedlák, Váňová 2013, s. 174). Tichá definuje hudební představivost jako *bezhlasý zpěv*, při němž v duchu slyšíme a záměrně ovládáme v paměti uložené hudební zkušenosti (2005, s. 22).

Hudebně tvořivé schopnosti zajišťují novost, originalitu a neopakovatelnost hudebních projevů. Jejich mnohotvárnost je obrovská. Tvořivé schopnosti nejsou jen výsadou hudebních tvůrců. Různými výzkumy bylo zjištěno, že předpoklady pro rozvoj tvořivosti má za vhodných sociálních a výchovných podmínek každé duševně a tělesně zdravé dítě. V předškolním věku zažívá dítě při tvoření radost, což souvisí s emocionálností a s pohybovou aktivitou. Tvořivé schopnosti souvisí se spontánní hravostí předškolního dítěte (Sedlák, Váňová 2013, s. 174).

3.3 Hudební vývoj předškolního dítěte

Hudební vývoj považujeme za *podstatnou složku harmonického rozvoje osobnosti* (Sedlák 1974, s. 18). Jde o proces utváření stálých a nevratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince. Tento proces je závislý na osobní vybavenosti každého jedince, na jeho komunikaci s hudebním prostředím a na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů. Mezi charakteristické rysy hudebního vývoje lidského jedince uvádí Sedlák a Váňová (2013, s. 355, 356) tyto zákonitosti.

- Děti se rodí s potencionálními předpoklady dalšího rozvoje hudebních schopností.
- Všechny děti s normálním průběhem duševního vývoje a s normálními anatomicko-fyziologickými předpoklady lze hudebně rozvíjet a vychovávat.
- Hudební vývoj chápeme jako zákonitý jev, který lze odpovídajícím pedagogickým působením řídit a urychlovat.
- Hudební vývoj považujeme za neoddělitelnou složku osobnosti jedince.

- Podmínkou hudebního vývoje je zrání nervových struktur, to je závislé na genetických faktorech, na učení a na prostředí.
- Dynamizující faktory lidské osobnosti jsou hnací silou hudebního vývoje. Jsou spojené s motivačními podněty a stavy, s potřebami a zájmy jedince, s cíli, které si klade a s možnostmi jejich uskutečnění.
- Důležitým pedagogickým požadavkem je podněcování zájmu dětí o hudební činnosti a jejich motivování k dalším hudebním výkonům.
- Mezi faktory, které ovlivňují utváření hudebního vědomí dítěte i jeho konkrétní podobu hudebních činností, patří kromě školní, mimoškolní a rodinné hudební výchovy i hudba kolem nás, tj. hudba v masmédiích i v běžných životních situacích.

Jedním z nejdůležitějších smyslů, který je potřebný pro vývoj hudebních schopností, je **sluch**. Ucho je první orgán, který se u embrya vyvíjí a stává se funkční již po 18 týdnech a aktivně naslouchá ve 24 týdnech (Campbell 2008, s. 32). Během nitroděložního vývoje je plod schopen reagovat na sluchové podněty. Probíhají u něho nejjednodušší formy učení a získává zkušenost prostřednictvím intenzity sluchových podnětů. Jak je výše uvedeno, sluchový systém lidského plodu je plně funkční na přelomu druhého a třetího trimestru. Od 5. měsíce začíná plod vnímat zvukové podněty, převážně srdce matky. V posledním trimestru již rozlišuje typ hudby či hlasy nejbližší rodiny. Zvuky slyší z vnitřního i vnějšího děložního prostředí. Protože jsou zvuky modifikované amniovou tekutinou, mohou být tóny trochu změněny oproti tomu, když jsou přenášeny vzduchem. I tak je bude plod schopen po narození poznat. Pamatuje si zažité zvuky i různé emocionální odstíny hlasů (Mukšnáblova 2014, s. 74). Na vnější zvuky již před narozením reaguje, tyto reakce se projevují jako polekání spojené se zrychlením srdečního tepu nebo naopak uklidnění projevující se zpomalením srdečního tepu. Výzkumy, které testovaly paměť plodu dokázaly, že ve 36 a 37 týdnu si je plod schopen zapamatovat opakovaně přehrávanou hudbu a následně na ni reagovat (Franěk 2005, s. 128). Hudební projevy dětí jsou od narození spojeny s ostatními psychickými funkcemi psychiky. Hudební rozvoj je podmíněn rozvíjející se sluchovou citlivostí a hlasovou funkcí. Ta souvisí s utvářením dětské řeči a múzických faktorů tvořící přechod k pěvecké činnosti. Hudební projevy jsou vázány na motoriku a rytmické pohyby. Smysl pro rytmus se utváří velmi brzy. Ostře

rytmizovaná melodie zaujme již šestiměsíční dítě. Pohybové reakce jsou zpočátku arytmičné, až po druhém roce dokáže dítě vyjádřit hudební rytmus tělesnými pohyby přesněji. Smysl pro rytmus je u batolat vyvinutý více než smysl reprodukční (Sedlák 1974, s. 88). Melodické cítění a pěvecká reprodukce se rozvíjí za předpokladu, že má dítě dostatek pěveckých podnětů. Nejúčinnější je zpěv matky a sourozenců. Kolem třetího roku se vlivem *rozvinutější analyticko-syntetické činnosti mozku a upevňující se nervové svalové-koordinace zdokonaluje řečový projev i přesnost pěvecké reprodukce* (Sedlák, Váňová 2013, s. 363). Autoři Váňová, Sedlák (2013, s. 362), Franěk (2005, s. 133, 134) se shodují, že **předškolní věk je rozhodujícím obdobím pro hudební rozvoj dítěte**. Tato skutečnost souvisí s tím, že lidský mozek v této době disponuje nejvyšší mírou plasticity.

Děti v tomto věku dokážou soustředěně poslouchat hudbu a chápat vokální a přiměřenou instrumentální hudbu. Dokážou rozlišit výraz skladby. Od čtyř let jsou schopny rozlišit v hudbě základní emoce (veselý, smutný, rozzlobený). Zlepšuje se koordinace tělesných pohybů s charakterem hudby a vznikají předpoklady pro hru na dětské nástroje. Toto období umožňuje intenzivní rozvoj pěveckých dovedností. Protože hrtanové svalstvo ještě není v plné funkci je dětský hlas poměrně slabý a lehký. Rozsah i kvalita dětského hlasu vykazují velké rozdíly. Ještě větší rozdíly můžeme najít v kvalitě pěvecké reprodukce. Důvodem je nerozvinutý hudební sluch. Ten způsobuje absenci hudebních představ, tonálního a rytmického cítění, pěveckých dovedností a návyků (Sedlák 1974, s. 89, 90).

3.4 Společné znaky hudby a řeči

Provázanost hudebního a jazykového nadání je často se vyskytujícím jevem. A to z hlediska ontogenetického, neurologického, fonetického a pedagogického. Z **ontogenetického** hlediska hudba i řeč znamenají pro dítě dorozumívání prostřednictvím zvuků. Hudba i řeč mají společné znaky mezi něž patří změna výšky, síly, barvy, rytmické a tempové prvky. Dítě zpočátku nerozlišuje, zda vnímá řeč či zpěv. Jeho první nápodoba se týká převážně intonační křivky a rytmické složky slyšeného. Intonace dětského pláče a broukání má komunikační cíl. Sděluje svému okolí aktuální potřeby dítěte. Z hlediska **neurologického** řada výzkumů prokázala spolupráci kognitivních struktur potřebných pro hudbu a jazyk. Levé hemisféře mozku je přisuzována logika a analytické myšlení, pravé hemisféře zpracování emocí (Sedlák, Váňová 2013, s. 62). Hudba není záležitostí jen

jedné či druhé hemisféry. V mozku neexistuje jedno *hudební centrum*. Vnímání melodické linky zpracovává více pravá hemisféra, zatímco rytmické úkony spíše levá (Franěk 2005, s. 122). Ačkoliv jsou fonémy řeči a její melodie zpracovávány opačnými hemisférami, přesto existuje mezi hudebním a jazykovým centrem spolupráce. Jejím výsledkem je harmonický soulad. Mozek zpracovávající hudební podněty zaměstnává obě hemisféry naráz (Sedlák 2013, s. 62). Franěk dodává, že například mozkové centrum, kde se objevuje aktivita při vnímání tónových výšek, se rovněž podílí na zpracování řeči (Franěk 2005, s. 123). Z **fonetického** hlediska je zvuková stránka – fonetika, považována za *hudbu řeči*. Souvisí s formováním témbrového, fonematického a hudebního sluchu. Témbr (barva tónu) je důležitou složkou řeči i hudebního výrazu. Z tohoto hlediska je podobnost mezi hudbou a jazykem oboustranně využívána. Z **pedagogického** hlediska vychází hudební pedagogika v deklamačních zákonitostech ze shody rytmu slovního a hudebního (Sedlák, Váňová 2013, s. 62–63).

Můžeme říci, že všechny hudební činnosti různou měrou ovlivňují i řeč dětí. Fyziologickým základem ovlivňování percepce i reprodukce hudby a řeči je **témbrový sluch**. Témbrový sluch je sluch pro barvu tónu. V hudbě jím rozlišíme například tóny klarinetu a příčné flétny (Kmentová 2013, s. 42). Neexistuje vědecká škála, podle níž by se dala měřit barva zvuku. K popisu barvy zvuku se často používají subjektivní termíny jako je *sytý, fádňí, bohatý, bezvýrazný, jasný, teplý* (Campbell 2008, s. 40). Za funkci témbrového sluchu je považován **fonematický sluch**. Je to schopnost jemného sluchového rozlišování. Jeho zásluhou rozlišíme hlásku š a ž. Schopnost fonematického rozlišování je základním předpokladem správného řečového vývoje. Sluch pro výšku tónu zase výrazně souvisí s vnímáním melodie – intonací řeči (Kmentová 2013, s. 42).

Provázanost hudebních činností s logopedií můžeme spatřovat v podpoře správné funkce řečového ústrojí. **Terapie řečových vad** spočívá ve vyvozování hlásek, nápravách výslovnosti, orofaciální stimulaci apod. V rámci logopedické prevence či terapie lze hudební výchovu či hudebně pohybové činnosti velice dobře využít. Zabývat se můžeme **dechovým cvičením**, které je základní prevencí nežádoucích jevů, jako je mluvení při vdechu a arytmie dýchání. **Hlasovým cvičením**, které provádíme pro ovládnutí fyziologicky správně vytvořeného hlasu a současně se věnujeme i hlasové hygieně. Hlasová cvičení rozvíjejí zvučnost, sílu a barevnost hlasu. Dále se provádí i **artikulační cvičení**, které se zabývají uvolňováním, rozhýbáním, posilováním a ovládnutím

motorických svalů. Složkou hudebních činností je zpěv a nácvik písní. Ten přispívá k rozvoji slovní zásoby a kognitivních schopností (Tichá 2013, s. 38, 39).

Kmentová potvrzuje, že v **hudební oblasti směřují** hudebně pohybové aktivity k pozitivnímu a aktivnímu prožitku ve spojení s hudební činností. Navozují a upevňují zpěvní hlas a další žádoucí a pěvecké návyky. Zpřesňují intonaci jednoduchých melodických útvarů ve vhodném tónovém prostoru a zpřesňují rytmické složky pohybových a instrumentálních projevů (2013, s. 42).

V **jazykové oblasti** umožňují budovat pasivní i aktivní slovní zásobu, podporují správnou artikulaci, slovní přízvuk a melodii řeči, dále umožňují získávat předčtenářské dovednosti, jemně stimulují analyticko-syntetické uchopení jazyka (Kmentová 2013, s. 42).

4 Hudebně pohybové činnosti

V předešlých kapitolách jsme se dozvěděli, že předškolní věk patří k nejdynamičtějšímu období v hudebním vývoji. Aby se dítě, mohlo správně rozvíjet, potřebuje dostatek hudebních podnětů v podobě prozpěvování, muzicírování, houpání, poklepávání do rytmu, tanečků, návštěv koncertů a hudebních akcí. V této kapitole se zaměříme na jednotlivé hudebně pohybové činnosti mezi něž patří zpěv, pohyb, hra na tělo a hudební nástroje.

4.1 Hudba a pohyb

Dle Sedláka je hudba a pohyb součástí lidské přirozenosti. Hudba byla už při svém vzniku spojena s pohybem a tancem. Hudební vnímání vyvolává rytmickou reakci dítěte. To tleská, klátí se, taktuje, pohupuje a vytváří jednoduché taneční pohyby. Pohyb podněcený hudbou zvyšuje aktivitu hudebního vnímání (Sedlák 1974, s. 151). To potvrzuje i Lišková a dodává, že dětské hry a zábava jsou i u těch nejmenších dětí spojeny s pohybem i když zatím v elementární podobě (Lišková 2006, s. 46). Svižné a veselé písničky už při poslechu nutí dítě kývat tělem do rytmu. Ti temperamentnější třeba vyskočí a točí se po celé místnosti. Děti si při spontánní radosti z pohybu vystačí samy (Tichá, Raková 2014, s. 15).

O významu hudebně pohybových činností je přesvědčen i Jurkovič. Upozorňuje na to, že v předškolním věku hraje právě **hudba** obrovskou úlohu. Přispívá k harmonickému rozvoji každého dítěte. Díky hudbě se rozvíjí jemná a hrubá motorika, dále pomáhá ke zvládnutí složitějších pohybů a při rozvoji grafomotoriky, rozvíjí komunikaci a sluchovou paměť. Už velmi malé děti jsou schopny vykonávat řadu různých pohybů, zvláště ty, které vytvářejí nějaký **zvuk**, jako je tleskání a pleskání. Mezi prvním a druhým rokem mají děti o tuto dovednost velký zájem. Jejich první pohybové činnosti mají spojitost se zvládáním jemné motoriky – lákadlem je zvuk a žádoucím efektem složitější pohyb (Jurkovič 2012, s. 72).

Pohyb můžeme charakterizovat jako prostředek seznamování se s prostředím, prvním učením, jak ovládnout své tělo. Pohyb je prostředkem, *jak vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními*. Dítě prostřednictvím pohybu získává sebevědomí, učí

se spolupracovat i soupeřit (Dvořáková 2011, s. 13). V dětském věku má pohyb komplexní význam pro vývoj a rozvoj celé osobnosti. Rozvíjí biologickou neboli tělesnou stránku, psychickou a sociální. Z biologického hlediska pohyb ovlivňuje stavbu a funkci organismu. V psychické oblasti přináší jednotlivci informace o něm samém. Postupně utváří sebepojetí a identitu. V sociální oblasti rozvíjí sociální vztahy, učí děti umět se prosadit, domluvit, podřídít. Všechny pohybové schopnosti, mezi něž patří silové schopnosti, vytrvalost, rychlost, flexibilita a obratnost, lze dobře rozvíjet při hudebně pohybové výchově (Dvořáková 2016, s. 7, 8).

Kulhánková (2010, s. 11) dodává, že pohyb ve spojitosti s hudbou rozvíjí nejen pohybové dovednosti, ale probouzí a podporuje umělecké cítění, tvořivost a fantazii. Hudebně pohybovou výchovu lze považovat za organickou součást systému hudebních činností a každého hudebně výchovného procesu.

4.2 Zpěv a rytmižace

Zpěv je základní hudební činností, která rozvíjí klíčové hudební schopnosti, formuje emocionální vztah k písni a hudbě (Kodejška 2013, s. 9). Lišková považuje zpěv za přirozený lidský projev stejně tak jako řeč (Lišková 2006, s. 21). Sedlák dodává, že zpěv je *svérázným výrazem vnitřního života jedince a jeho estetického vztahu k okolnímu světu, vyjádřením jeho tvořivých sil, myšlenek, nejniternějších citů, nálad a tužeb*. Zpěv utváří nejen základní hudební schopnosti, **ale zlepšuje i řečový projev**. Ten obohacuje hudebními složkami jako je intonace, rytmus a barva. *Pěvecká cvičení, zvláště dechová rozšiřují hrudník, zvyšují vitální kapacitu plic a pravidelnost dýchání, kterým se důkladněji okysličuje krev*. Zpěv navozuje i celkovou relaxaci svalstva. Svalového uvolnění a kontrolovaného výdechu využívají logopedi při nápravě koktavosti. Foniatři zase zdůrazňují funkci zpěvu při léčbě dětské hyperkinetické dysfonie. Kromě reedukačního účinku zpěvu, odstraňujícího nesprávně tvořený řečový projev, lze zpěvem zlepšit i celkový psychický stav dítěte (Sedlák, Váňová 2013, s. 278, 279).

V předškolním věku je pěvecká činnost realizována převážně rytmižací a melodizací slov. Dále prostřednictvím slovních spojení a říkadel. Dítě se učí vnímat a reagovat na pohyb melodie, na rytmické a metrické členění, pulzaci, tempo a na dynamické nebo intervalové vztahy. Nesmíme zapomínat na to, že děti by měly zpívat písně, které jsou

přiměřené jejich psychice, jsou umělecky i výchovně hodnotné a zároveň respektují fyziologickou hlasovou vyspělost a mentální úroveň (Kodejška 2013, s. 9). *Hlas a hudebnost jdou u malých dětí vždy spolu, nelze je od sebe oddělovat. Zlepšením zpěvního hlasu se zákonitě zkvalitní i mluvní hlas dětí* (Tichá 2005, s. 13).

Tichá (2005, s. 13) a Raková (2014, s. 11) upozorňují na fakt, že dnešní děti čím dál méně zpívají. Důvod vidí ve snižující se citlivosti sluchu a to následkem civilizačních vlivů. Ucho, které je přetížené civilizačním smogem se brání přetížení a přestává rozlišovat a třídit zvukové informace. Hudbu pak dokáže vnímat pouze jako zvukovou kulisu. Ve složitější hudbě se pak dítě není schopno orientovat, je pro něj jen směsicí zvuků – dalším hlukem. Proto je důležité, abychom už prvním *pěveckým* pokusům dětí, věnovali velkou pozornost, tzn. již v předřechovém období dítěte. Slyší-li dítě zpěv, hlavně zpěv matky, brzy začne napodobovat proměny síly hlasu, výšky a tempa hlasu a následně i opakovat slova. Jeho sluch začne podvědomě zařazovat jednotlivé tóny do vzájemně logických vztahů a umožní tak rozvoj hudebních schopností.

Výběr písňového materiálu vychází z pěveckých a hudebních schopností dětí. Vždy se řídíme tónovým rozsahem písně, její **rytmickou strukturou, melodickou obtížností, hudební formou a obsahem písně**. Tónový rozsah je závislý jak na fyziologických možnostech, tak i na pěveckých zkušenostech dětí. Z tohoto důvodu začínáme se zpěvem na písničkách tzv. **říkadlového charakteru**, kde se v říkadlových popěvcích uplatňuje princip opakování. Kmenový repertoár by měl obsahovat jednodušší písně. Takové, které nepřesahují rozsah 5 tónů. Písně většího rozsahu (7 až 8 tónů) patří mezi náročnější. Pro začátečníky jsou vhodné písně se stále se opakujícím rytmem a bez jakýchkoliv rytmických složitostí. Hudební forma souvisí s délkou písně. *Vhodné jsou písničky s jasnou formou, ve kterých je melodie členěna na předvětí a závětí* (hudební otázka a hudební odpověď). Obě části jsou stejně dlouhé a mají stejný počet taktů. Pravidelné členění slouží k zapamatování písně. Neméně důležitý je i obsah písničky. Ten by měl odpovídat rozumovému poznání dětí. Vybíráme zejména přírodní tematiku a řiši zvířat. Těmto požadavkům plně odpovídají lidové písně (Lišková 2006, s. 22, 23).

Dle Tiché a Rakové (2014, s. 13, 14) bychom při zpěvu dětí měli dodržet několik zásad.

- Nedovolíme dětem křičet.
- Tolerujeme hlasové experimenty dětí, jejich prozpěvování, pobrukování i výraznější hlasové experimenty.
- Podněcujeme sluchové vnímání a hudební paměť.
- Při zpívání ukazujeme směr melodie, její stoupání a klesání.
- Umožníme, aby se dítě při zpěvu slyšelo. Nepřekrýváme zpěv dítěte svým silným hlasem nebo hlasitou hrou na nástroj.
- Učíme-li dítě novou píseň, nejdříve ji zazpíváme s textem, aby ji slyšelo v celku. Píseň několikrát zopakujeme, poté slova nahradíme zvukomalebnými slabikami, tím podporujeme zpěvný hlas.
- Za sebemenší snahu dítě chválíme, nikdy nekritizujeme.
- Udržíme důvěrnou, bezpečnou a klidnou atmosféru.

Aby dětem bylo při zpěvu dobře rozumět, věnujeme se v rámci vokálních činností nácviku výslovnosti. Kvalita zpěvu závisí na výslovnosti samohlásek. Ty jsou přirozeným nositelem melodie. Nácvik výslovnosti souvisí s uvolňováním artikulačního aparátu. Proto se věnujeme uvolňování mluvidel, čelistí a mimických svalů kolem úst. Dále učíme děti přirozeně otvírat ústa a artikulovat. K aktivizaci mluvidel můžeme použít deklamaci říkadel a rozpočítadel. K aktivnější výslovnosti slouží i zpěv melodií písní na zvukomalebné slabiky. Srozumitelnost textu závisí na schopnosti ovládnutí mluvidel, především na uvolnění brady. Artikulační cvičení na zaktivizování mluvního svalstva zařazujeme krátká (Lišková 2006, s. 42).

4.3 Hra na tělo a jednoduché hudební nástroje

Tělo přijímá vnější podněty a zároveň produkuje zvuky, hluky a pohyb. Děti prostřednictvím těla zpracovávají své zkušenosti. Svě tělo můžou použít i jako nástroj. Děti překvapí, kolik zvuků a rámusu může vydávat jejich vlastní tělo (D' Andrea 1998, s. 29).

Hra na tělo je součástí hudebně pohybových činností. Díky této hře *dochází u dětí k rozvoji jemné motoriky, současně k rozvoji a koordinaci pohybů*. Hra na tělo slouží k rozvoji rytmického a metrického cítění dětí, cvičí pohybovou pohotovost a schopnost dětí reagovat na slyšené a viděné. Další význam těchto her spatřujeme v rozvoji prostorového vnímání a upevňování poznatků o vlastním těle. Dále rozvíjí paměť a vede k lepšímu soustředění, je základem improvizace a dětské tvořivosti. Ke hře na tělo využíváme **tleskání, luskání, pleskání, podupy** (Lišková 2006, s. 57). **Tleskat** můžeme mnoha způsoby, dlaní na dlaň, prsty na dlaň, pěstí do dlaně, s překlápěním ruky, v upažení, vzpažení. Tleskáme za tělem, před tělem, pod koleno, nad hlavou atd. (Kulhánková 2010, s. 19). Dle Jurkoviče se tleskání nejlépe daří pokud je levá ruka nastavena dlaní vzhůru jako bubínek a o ni tleská pravá ruka jako palička. Tím docílíme jasného tónu (2012, s. 77). **Pleskáme** na lokty, boky, stehna. Dále na paty či hrudník. Pleskání můžeme spojit i s pérováním, úkroky, výskoky i různými zvuky. Zvuk pleskání je zajímavý, pokud střídáme dynamiku, tedy slabě a silně. **Podupy** mají celou řadu variant. Lze je dělat na místě i s postupem vpřed nebo vsedě. Dupeme jednou nohou či je střídáme. **Luskání** docílíme sklouznutím prostředníčku po palci do dlaně. Tato technika je obtížnější, ale dětem se líbí. Vzniká velice zajímavá zvuková barva. Luskat můžeme jednou nebo oběma rukama (Kulhánková 2010, s. 19).

Zajímavou hrou, kde můžeme uplatnit hru na tělo, je **hra na echo**. Jde o přesné opakování slyšeného rytmického motivu, tzv. ozvěna (Jurkovič 2012, s. 77). Hru na tělo je možno považovat za předstupeň hry na dětské *lehkoovladatelné nástroje*. Ruce a nohy jsou pro děti nejjednodušším hudebním nástrojem. Jak uvádí dále Lišková, výhodou této hry je fakt, že se jí mohou zúčastnit všechny děti najednou. Intenzita zvuku není vysoká, takže nepřehluší deklamované slovo, či zpěv (Lišková 2006, s. 57). Jurkovič zdůrazňuje, že to, co si děti osvojí při hře na tělo, si pak velice snadno *přeloží* do hry rytmických a později i melodických nástrojů (2012, s. 77).

Hru na tělo můžeme použít při rytmitizaci slov nebo k doprovodu písni, kdy opakujeme stále stejný rytmický motiv během celé písně nebo pouze v některé její části. Opakujeme li, stále stejný rytmický motiv vznikne tím tzv *osinato*. Hra na tělo by měla předcházet hře na hudební nástroj a to proto, že nacvičená koordinace pohybů usnadní pohotovější a přesnější instrumentální hru (Šimanovský, Tichá, Burešová 2000, s. 20).

Jurkovič připomíná, že první hry na tělo jsou vedeny *matčinýma rukama*. Tento pojem často užíval i velký skladatel a vynikající pedagog **Carl Orff** ve svém Schulwerku. Schulwerk obsahuje 5 svazků Orffova základního hudebně-pedagogického díla. Ve svém díle vycházel z myšlenky jednoty jazyka, hudby, pohybu, zpěvu, rozvíjení rytmického cítění hrou na nástroje a podpory přirozené lidské tvořivosti. Jeho hlavní snahou bylo aktivní zapojení dětí do hudebních činností. Své pojetí hudby pro děti označoval jako elementární hudbu. **Elementární hudba** je vždy spojená s pohybem, tancem a řečí. Nikdy není samostatná. Je to hudba, kterou musíme sami hrát a účastnit se jí jako spoluhráči nikoli jako posluchači. Elementární hudba je přirozená, snadná, každému srozumitelná a odpovídá povaze dítěte (Jurkovič 2012, s. 72, 73). Předškolní věk je ideálním obdobím, kdy vést děti k elementární hudební výchově a věnovat se tak těm nejjednodušším prvkům muzicírování, které postupně zvládnou všechny děti. Nesmíme zapomínat na to, že cílem hry na hudební nástroj není bezchybně zahráný doprovod k písni (Lišková 2006, s. 101).

Hra na dětské hudební nástroje je charakteristická již pro děti velmi raného věku. Za předstupeň hry na hudební nástroj můžeme považovat i rozezvučení chrastítek a manipulace se znějícími hračkami, které je typické pro děti kojeneckého věku (Lišková 2006, s. 99). Téměř v každé mateřské škole se můžeme setkat s **Orffovým instrumentářem**. Orffovy nástroje dělíme na dvě skupiny. Jsou to nástroje rytmické a nástroje melodické. Mezi **nástroje rytmické** řadíme ozvučná dřívka, triangel, bubínek, tamburínu, prstové činelky, činel, drhlo, dřevěný rourový blok, dutý rourový blok, dřevěné bloky ploché, rolničky, pandeiros, talířky, dětské tympány a bonga. Mezi **melodické nástroje** řadíme zvonkohru, metalofon, xylofon (Šimanovský, Tichá, Burešová 2000, s. 21–23). Havránková (2013, s. 60) řadí mezi nejčastěji používané nástroje v mateřských školách tyto:

- *ozvučná dřívka* – hodí se k většině písni, zahrají krátké rytmické hodnoty, nepřeznívají,
- *prstové činely* – jsou vhodné k většině písni, mají jemný zvuk, částečně přeznívají,
- *dřevěný blok* – je vhodný k veselým písním, je dynamicky silnější než dřívka,
- *triangel* – má velmi dlouhý dozvuk a ke každé písni se nehodí,

- *ruční bubínek* – je dynamicky silnější, vhodný k pochodovým písním, má krátké rytmické hodnoty,
- *rumba koule* – dynamicky silnější, jsou rytmicky nepřesné se zajímavou barvou tónu,
- *rolničky* – nehodí se ke všem písním, mají delší dozvuk,
- *tamburína* – nezahraje přesně rytmické hodnoty, má také delší dozvuk.

Využít můžeme i různé zvuky vlastnoručně vyrobených hudebních nástrojů.

Teoretická část seznamovala čtenáře s projevy dítěte předškolního věku. Zaměřovala se především na vývoj řeči. Poukazovala i na faktory, které mohou vývoj řeči negativně ovlivňovat, patří mezi ně nespokojenost rodičů s odborníky, zdravotní stav dítěte a zátěžové situace v rodině. Další část diplomové práce se zabývala narušenou komunikační schopností. Byly zde popsány jednotlivé druhy narušené komunikační schopnosti, se kterými se můžeme nejčastěji v mateřské škole setkat, jejich symptomy i terapie.

Třetí část byla zaměřena na hudbu a hudební schopnosti. Seznamovala čtenáře s významem hudby pro předškolní dítě a se základními hudebními schopnostmi, mezi něž patří hudební sluch, rytmické cítění, tonální cítění, hudební paměť, představivost a tvořivost. Dále jsme se dozvěděli, že hudba a řeč mají některé společné znaky a že všechny hudební činnosti různou měrou ovlivňují i řeč. Poslední část teoretické části diplomové práce byla věnována jednotlivým hudebně pohybovým činnostem. Ukázala nám, jak učit děti zpívat a jaké zásady je důležité při zpěvu dodržet. Seznámili jsme se i s jednotlivými hudebními nástroji Orffova instrumentáře.

EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části diplomové práce jsou představeny výsledky průzkumu, který se věnoval hudebně pohybovým činnostem u dětí s narušenou komunikační schopností předškolního věku. Praktická část navazuje na část teoretickou. Uveden je zde cíl empirické části diplomové práce, výzkumné otázky, metody výzkumu, popis výzkumného vzorku a vlastní výsledky šetření.

5 Cíl empirické části

Cílem průzkumu empirické části diplomové práce je zjistit, zda hudebně pohybové aktivity zlepšují komunikační schopnosti předškolních dětí, jejichž komunikační schopnost je narušena a zodpovědět výzkumné otázky. Dílčím cílem je vytvoření programu hudebně pohybových činností a jeho následné ověření v praxi.

Výzkumné otázky

Zlepšuje se komunikační schopnost dětí předškolního věku prostřednictvím hudebně pohybových aktivit?

Mají děti s narušenou komunikační schopností deficity v oblasti rytmického cítění?

5.1 Použité metody

S ohledem na zaměření práce má průzkum kvalitativní i kvantitativní charakter. V jeho závěru je provedeno celkové shrnutí a vyhodnocení zjištěných informací. Ke zjištění potřebných údajů bylo použito orientační logopedické vyšetření, program hudebně pohybových činností, test rytmického cítění a nestrukturované zúčastněné pozorování. Data byla shromažďována kvalitativním i kvantitativním přístupem. Byl vytvořen záznamový arch, s podrobným zápisem pozorování s metodickými a teoretickými poznámkami.

5.1.1 Orientační logopedické vyšetření

Orientační logopedické vyšetření bylo provedeno dle Tomické (2004, s. 7–31). Toto vyšetření je zaměřeno na předškolní věk. Pro lepší přehlednost byly zjištěné informace zpracovány do vlastní tabulky. Orientační logopedické vyšetření se skládá z následujících dílčích zkoušek.

Anamnéza: cílem je získat informace a přesné údaje o celkovém psychickém a fyzickém vývoji dítěte.

Orientační sluchová zkouška: cílem je zjistit, zda dítě dobře slyší. Provádí se hlasitou řečí a šepem. Dítěti se přeřikávají slova s převažujícími hlubokými hláskami a poté slova s vysokými hláskami. Zkoušku provádíme na vzdálenost 5 metrů.

Orientační vyšetření mluvidel: cílem je zjistit případné orgánové změny na mluvidlech. Sledujeme celkový pohled na obličej, souměrnost koutků, skus dítěte, jazyk, patro, uzdičku, stav dentice, způsob polykání, zbytnělost dolního rtu, semknutí retního uzávěru.

Orientační zkouška dýchání: cílem je zjistit, jaká je dechová ekonomie dítěte. Jaká je síla výdechového proudu, který typ dýchání převládá. Dítě pozorujeme při řečovém projevu.

Orientační zkouška motoriky mluvidel: cílem je zjistit pohyblivost mluvidel. Pomocí motorických cviků zjišťujeme pohyblivost rtů, dolní čelisti a jazyka.

Orientační zkouška artikulační obratnosti: cílem je zjistit artikulační obratnost dítěte. Zda se objevují v řeči přesmyky slabik, vypouštění hlásek, směšování hlásek. Bereme zřetel na věk dítěte, vybíráme hlásková spojení z hlásek, které dítě správně vyslovuje.

Orientační vyšetření fonematického sluchu: cílem je zjistit, zda již dítě správně rozlišuje jednotlivé hlásky. Zkoušku provádíme opět s ohledem na věk dítěte. Nejmenší děti rozlišují přírodní zvuky za pomoci obrázků. Zkoušíme i rytmiizaci slov na slabiky.

Orientační vyšetření výslovnosti: cílem je zjistit, které hlásky dítě nevyslovuje vůbec, které vyslovuje chybně, a které nahrazuje jinou hláskou. Výslovnost hlásek sledujeme na začátku uprostřed a na konci slova. Slova vybíráme přiměřeně věku dítěte.

Orientační vyšetření slovní zásoby: cílem je zjistit, zda slovní zásoba je přiměřená věku dítěte. Zkoušku provádíme samostatně, například pomocí obrázků nebo ji začleníme do zkoušky řečového projevu.

Orientační zkouška řečového projevu: cílem je zjistit řečový projev dítěte s ohledem na všechny jazykové roviny. Sledujeme zvukovou stránku řeči, správné používání již vyvozených hlásek, užití slovních druhů, jak vypadá stavba věty, zda tvoří souvětí, zda se objevují přesmyky slabik, agramatismy. Dále sledujeme jak dítě rozumí pokynům a jak užívá řeč při komunikaci.

Orientační zkouška verbální sluchové paměti: cílem je ověřit schopnost dítěte zapamatovat si pojmy, vybavit si je a udržet v paměti větu o určitém počtu slov. Ověřujeme i schopnost naučit se a zapamatovat si básničku.

Orientační zkouška zrakové percepce: cílem je zjistit, jak je rozvinutá schopnost zrakové percepce k věku dítěte. Zjišťujeme zrakovou paměť, schopnost rozlišit stejné a nestejně tvary, rozlišit figuru od pozadí, poznat chybějící část obrázku.

Orientační zkouška laterality: cílem je zjistit, kterému z párových orgánů dává dítě přednost. Pro účely orientačního logopedického vyšetření postačí zkouška ruky a oka.

5.1.2 Nestrukturované pozorování

Pozorováním máme zachytit co největší spektrum situací v dané skupině. V kvalitativně orientovaném výzkumu se používá (až na výjimky) **nestrukturované pozorování** (Sochůrek, Sluková 2013, s. 48). Pozorování dělíme na zúčastněné a nezúčastněné. V kvalitativně orientovaném výzkumu patří mezi nejdůležitější metody **zúčastněné pozorování**. Toto pozorování nám umožňuje popsat, co se děje, kdo se účastní, jak se věci dějí, proč se dějí a podobně (Hendl 2005, s. 193).

V nestrukturovaném pozorování nemáme předem připravenou osnovu na zápis toho co budeme pozorovat ani zápis pozorování. I přes to je důležité používat při zápisu nějaký systém, který nám dovolí zachytit situaci jednoznačně a zcela. Nejlépe je provádět zápis přímo na místě. Použít můžeme i zkratky nebo symboly (Hendl 2005, s. 197).

5.1.3 Testování

Pro zodpovězení výzkumné otázky zda mají děti s narušenou komunikační schopností deficity v oblasti rytmického cítění, byla použita metoda testování. Test je úkol, neboli zkouška, identická pro všechny zkoumané osoby. Na tuto zkoušku jsou kladeny určité nároky. Testy se obecně dělí na testy schopností, testy osobnosti a testy výkonu (Chrásková 2016, s. 178).

6 Průběh průzkumu

Pro naplnění cíle diplomové práce byl vytypován průzkumný vzorek dětí předškolního věku a to prostřednictvím vstupního orientačního logopedického vyšetření. Orientační logopedické vyšetření mělo odhalit, ve kterých oblastech je komunikační schopnost průzkumného vzorku dětí narušena. Následně byl vypracován vlastní program hudebně pohybových činností, který byl ověřen v praxi. Po ukončení programu bylo vyhodnoceno, zda vlivem hudebně pohybových činností došlo ke zlepšení komunikačních schopností dětí účastnících se průzkumu.

Pomocí pozorování jsme zjišťovali, jak se jednotlivé děti z průzkumného vzorku zapojují do programu hudebně pohybových činností, co jim činí potíže, zda udrží pozornost a jak spolupracují. Zajímalo nás i to, zda děti s narušenou komunikační schopností mají deficity v oblasti rytmického cítění. Tento cíl byl naplněn pomocí testu rytmického cítění.

6.1 Popis průzkumného vzorku

Průzkum byl realizován v obecní mateřské škole. Obec leží v jižní části Liberecka v blízkosti města Turnova. Skládá se ze sedmi sloučených obcí, celkem zde žije 645 obyvatel.

Mateřská škola nacházející se v této obci je dvoutřídní. Celkem ji navštěvuje 40 dětí a pracují zde tři pedagogičtí pracovníci. Děti jsou rozděleny do tříd dle věku na mladší děti a starší děti.

Průzkumu se mohly zúčastnit ty děti, u nichž se na základě orientačního logopedického vyšetření prokázala narušená komunikační schopnost.

Z celkového počtu dětí bylo na základě orientačního logopedického vyšetření vybráno 5 respondentů. Byly to čtyři dívky a jeden chlapec.

Fyziologický věk respondentů byl různý. Nejmladším dětem z průzkumného vzorku byly 3 roky a 4 měsíce, nejstaršímu dítěti 6 let a 5 měsíců.

Průzkum v mateřské škole byl prováděn se souhlasem ředitelky školy. S dětmi se v rámci hudebně pohybových činností pracovalo každý všední den od 9. 30 hodin do 9. 50 hodin. V té době se ostatním dětem navštěvujícím mateřskou školu věnovaly další dvě učitelky.

6.2 Průběh šetření

Orientační logopedické vyšetření probíhalo s informovaným souhlasem rodičů. Dle zákona 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů byla jména dětí účastnících se průzkumu změněna.

Orientační logopedické vyšetření bylo provedeno dne 25. 6. 2016. Vyšetřeno bylo v mateřské škole celkem 7 dětí. Pro účely diplomové práce bylo vybráno 5 dětí, které se účastnily průzkumu. Další dvě děti se pro dlouhodobou nemoc nemohly průzkumu účastnit.

Pro lepší přehlednost byla pro záznam z vyšetření vytvořena vlastní tabulka.

Orientační logopedické vyšetření

Jméno: Vendula

Datum vyšetření: 25. 9. 2016

Věk: 3 roky a 4 měsíce

Anamnéza:

Vendula se narodila do úplné rodiny jako páté dítě. Sourozencům je 24, 20, 18 a 16 let. Nejstarší tři sourozenci již s rodinou nežijí. Matka má pouze základní vzdělání, navštěvovala základní školu praktickou (dříve pomocnou školu). Vystřídala již řadu zaměstnání. Společností je vnímána jako konfliktní osoba. Její projev je velmi hlasitý a je typický pro celou rodinu z její strany. Otec má střední vzdělání, je automechanik, mírné povahy, nekonfliktní se stálým zaměstnáním.

Rodina bydlí na okraji malé vesnice ve starém rodinném domě. Téměř každodenně se scházejí s příbuznými. Jejich vzájemná komunikace je hlasitá s častými hádkami. Otec dokáže rodinu finančně zajistit, i přesto můžeme říci, že jde o rodinu sociálně slabou. Oblečení na Vendulu rodina dostává od přátel, taktéž hračky nebo jízdní kolo. Ostatní sourozenci vystudovaly nebo studují střední školu. Nejstarší tři sourozenci již mají zaměstnání.

Narození Venduly proběhlo bez komplikací. Váha 4,2 kg, délka 52 cm. Motorický vývoj byl mírně opožděn. Fáze lezení nastala pouze krátce okolo 11 měsíce, samostatná chůze v 16 měsících. Dudlík do 2 let. První slova kolem 15 měsíců (*pá, má*).

Vendula nastoupila do mateřské školy 1. 9. 2016. Adaptace na mateřskou školu proběhla velice rychle. Od začátku stále vyhledává kontakt s učitelkou, o vše se zajímá a ráda se účastní veškerých řízených činností. Vendula používá jednoslovné a dvouslovné věty typu *áma pá* (máma pá), *etó* (co je to), *ota* (kočka). Řeč je hlasitá a není příliš srozumitelná. Dle praktického lékaře je sluch v pořádku. Ostatní děti se zpočátku často ptaly, proč Vendula mluví jinak, nerozuměly jí. Konflikty s ostatními dětmi řeší silou, odstrčí je, štípne nebo zakřičí. Má ráda výtvarné činnosti, ráda experimentuje s barvami. Jemná i hrubá motorika je oslabena. Při činnostech se dokáže dlouho soustředit a je vytrvalá. V sebeobsluze a oblékání je pomalá, ale samostatná.

Komunikace mateřské školy s rodinou je dobrá. Matka sama upozornila na to, že Vendula špatně mluví. Do mateřské školy jí vodí matka či starší sestra.

Je zřejmé, že Vendula napodobuje mluvní vzor matky, jejíž řeč je nejen hlasitá, ale často i málo srozumitelná.

Tabulka 1: Dívka Vendula

Sluchová zkouška	Sluch v pořádku, vyšetření provedeno pomocí obrázků.
Vyšetření mluvidel	Vše v normě.
Zkouška dýchání	Dýchání mělké, slyšitelné, často ústy.
Zkouška motoriky mluvidel	Motorika mluvidel oslabená, pohyblivost jazyka malá
Zkouška artikulační obratnosti	Problémy při opakování dvojslabičných a víceslabičných slov, vypouštění hlásek a slabik. Záměna hlásek K za C, K za T, G za D. Nevysloví hlásky F, J, CH, H, G, K. Vynechává první hlásku i celé slabiky.
Zkouška fonemického sluchu	Fonemický sluch nerozvinutý.
Vyšetření výslovnosti	Nevyvozené hlásky F, J, CH, H, G, K.
Orientační vyšetření slovní zásoby	Aktivní slovní zásoba malá.
Zkouška řečového projevu	Tvoří jednoslovné a dvojslovné věty, užívá podstatná jména a slovesa, rozumí pokynům, vyhledává komunikaci. Často hlasitý řečový projev.
Zkouška verbální sluchové paměti	Nezopakuje tří-slovnou větu, neřekne básničku.
Zkouška zrakové percepce	Zrakové vnímání oslabeno
Zkouška laterality	Lateralita souhlasná, levá ruka, vedoucí oko levé.
Závěr:	Opožděný vývoj řeči

Orientační logopedické vyšetření

Jméno: dívka Eliška

Datum vyšetření: 25. 9. 2016

Věk: 4 roky a 5 měsíců

Anamnéza

Rodina dívky je úplná a harmonická. Oba rodiče mají střední vzdělání s maturitou a pracují na svém statku, kde chovají domácí zvířata. Eliška má ještě dva starší sourozence, bratry 10 a 7 let. Vztahy se širší rodinou jsou velice dobré, sociální prostředí podnětné. O děti se často a rádi starají prarodiče.

Řeč u sourozenců se vyvíjela fyziologicky. Rodiči ani učitelkami v mateřské škole nebyla u chlapců zaznamenána narušená komunikační schopnost.

Porod proběhl bez komplikací v termínu. Váha 3,9 kg a míra 51 cm. Motorický vývoj Elišky byl mírně opožděn. Fáze lezení nastala v 10 měsících, samostatná chůze v 15 měsících. Ve 14 měsících začala dívka používat první slova (*dede, ma, am*). Dudlík neměla, bez plen byla ve třech letech.

Eliška začala mateřskou školu navštěvovat ve 3 letech a 3 měsících. Adaptace proběhla poměrně rychle. Napomohla tomu i skutečnost, že její dva sourozenci navštěvovali tutéž mateřskou školu a Eliška prostředí již znala. Dívka nebyla zpočátku příliš komunikativní. Měla malou aktivní slovní zásobu a dospělé osoby neoslovovala. Používala jednoslovné a dvouslovné věty. Její hra byla dlouho paralelní, ale do řízených činností se ráda zapojovala. Mezi ostatními dětmi vyvolávala konflikty tím, že si vše brala násilím. Pozornost udržela pouze krátce.

Nyní jsou Elišce 4 roky a 5 měsíců. Pozornost udrží stále krátkodobě, od činností často odbíhá, nebo se nesoustředí. Její komunikace se stává méně srozumitelnou hlavně tehdy, když se snaží něco rychle říci. Příčinou je neobratnost mluvidel a nesprávné dýchání. Eliška má oslabenou hrubou i jemnou motoriku a prostorové vnímání. Má velký zájem o knížky. Prohlížení knížek je činnost, která ji baví a dokáže se na ni i déle soustředit. Ráda se účastní hudebně pohybových činností a výtvarných činností. Její kresba je vyspělá, odpovídá vyššímu vývojovému období. I nadále se Eliška často prosazuje prostřednictvím fyzické síly a vyvolává tím konflikty.

Tabulka 2: Dívka Eliška

Sluchová zkouška	Sluch v pořádku
Vyšetření mluvidel	Při řeči levý koutek spodního rtu směřuje směrem dolů. Rty úzké.
Zkouška dýchání	Přídechy ve větách, nadechuje se uprostřed slov. Občas mluva při vdechu a to v případě, když chce něco rychle říci.
Zkouška motoriky mluvidel	Motorika mluvidel oslabená. Málo otevírá ústa
Zkouška artikulační obratnosti	Obtíže v artikulaci trojslabičných slov
Zkouška fonemického sluchu	Fonemický sluch dobrý
Vyšetření výslovnosti	Nahrazování hlásky S hláskou F, nevysloví hlásku L
Orientační vyšetření slovní zásoby	Slovní zásoba přiměřená věku.
Zkouška řečového projevu	Občas zrychlený rytmus řeči, tvoří krátké věty, vyhledává komunikaci.
Zkouška verbální sluchové paměti	Sluchová paměť v pořádku.
Zkouška zrakové percepce	Zrakové vnímání dobré
Zkouška laterality	Lateralita souhlasná, pravá ruka, pravé oko.
Závěr:	Dyslalie funkční hlásková

Orientační logopedické vyšetření

Jméno: chlapec David

Datum vyšetření: 25. 9. 2016

Věk: 3 roky a 4 měsíce

Anamnéza

David nemá žádného sourozence. Rok po jeho narození se matka odstěhovala od svého přítele, Davidova otce. V té době byl Davidův otec ženatý s jinou ženou. Matka se k příteli vrátila za dva roky, když se rozvedl. Nyní žijí společně ve velkém rodinném domě s prarodiči (rodiče otce). Rodinné vztahy s prarodiči nejsou dobré. Matka je příliš úzkostná a proto se prarodiče nemohou o Davida starat. David mohl mít ještě sourozence dvojčata, ale matka podstoupila interrupci. Více dětí než jedno by prý nezvládla.

Porod Davida proběhl bez komplikací. Vážil 2,9 kg a měřil 49 cm. Motorický vývoj byl rychlý. Fáze lezení okolo sedmého měsíce, první kroky po desátém měsíci. Dudlík neměl. První slova ve 12 měsících.

David nastoupil do mateřské školy 1. 9. 2016 ve věku 3 roky a dva měsíce. Již předem byly učitelky matkou informovány, jak mají s Davidem jednat, co má rád a co ne. Na přání matky nesmí dostávat mléko ani potraviny, ve kterých je mléko obsaženo. Důvodem jsou časté zažívací obtíže, které však nejsou lékařem potvrzeny. Před matkou se David často vzteká, leží na zemi pěstmi bouchá do země nebo do matky. I v mateřské škole zpočátku těžko ovládal své emoce. Matka mu vše dlouze vysvětluje, ale chlapec na ni nereaguje.

Adaptace v mateřské škole proběhla poměrně rychle i přes to, že při každém raním loučení si David matce stěžuje, že ho bolí bříško, noha, nebo zuby, čímž loučení oddaluje. Chlapec přijal pravidla, postupně se zklidnil, nevzteká se, je spokojený. Jeho oblíbenou hrou je hra na traktor, kdy vydrží velice dlouho běhat po herně a vrčet. Na první pohled je patrná nervozita chlapce. Je neklidný a při komunikaci má tik v očích. Jeho řeč je rychlá až nesrozumitelná. Často opakuje slova či celé věty. Narušena je melodie a intonace řeči. Aktivní i pasivní slovní zásoba je přiměřená věku. Chlapec má oslabenou jemnou motoriku.

Činností, jako je stříhání, kreslení, manipulace s drobnými předměty, se vyhýbá. Jeho hra je paralelní. Ostatní děti provokuje a často jim ublíží. Problémy má i s udržením pozornosti a s krátkodobou pamětí.

Tabulka 3: Chlapec David

Sluchová zkouška	Sluch v pořádku
Vyšetření mluvidel	Úzké rty, kouše si spodní ret.
Zkouška dýchání	Dýchání nesprávné, přídechy ve větách,
Zkouška motoriky mluvidel	Motorika mluvidel oslabena.
Zkouška artikulační obratnosti	Artikulační obratnost nedostatečná, málo otvírá ústa
Zkouška fonemického sluchu	Fonemický sluch správný.
Vyšetření výslovnosti	Rotacismus
Orientační vyšetření slovní zásoby	Přiměřená věku.
Zkouška řečového projevu	Řeč příliš rychlá, převážně nesrozumitelná, slova ve větách splývají. Často opakování slov nebo vět. Hlávky které umí vyslovit, v některých slovech vynechává. Tik v očích, nervozita. Při vyslovení slova, kde je hlávka V a F na začátku, skousne dolní ret.
Zkouška verbální sluchové paměti	Nezopakuje tří-slovnou větu, neřekne básničku.
Zkouška zrakové percepce	Zrakové vnímání oslabeno.
Zkouška laterality	Skřížená lateralita, ruka pravá, vedoucí oko levé.
Závěr:	Dyslalie funkční

Orientační logopedické vyšetření

Jméno: dívka Tereza

Datum vyšetření: 25. 9. 2016

Věk: 6 let a 5 měsíců

Anamnéza

Tereza má jednoho bratra, je mu 2 a půl roku. Rodiče nejsou sezdáni, bydlí společně ve starším domě na vesnici. Prarodiče již nežijí. Matka se se svými dvěma sourozenci nestýká a žádné přátele nemá. Její životní partner je o 15 let starší.

Matka je v současné době na rodičovské dovolené, ale přesto pracuje. Je zdravotní sestrou a pracuje pouze o víkendech. V té době se o děti stará otec. Otec pracuje v zemědělství a sám ještě hospodaří. Jde o sociálně slabou rodinu.

Porod Terezy proběhl bez komplikací. Vážila 2,9 kg a měřila 48 cm. Dudlík měla do dvou let. Motorický vývoj probíhal rychle. Fáze lezení v 7 měsíci, samostatná chůze v 11 měsících. Vývoj řeči byl opožděn. První slova kolem dvou let (ma, mimi).

Tereza začala navštěvovat mateřskou školu ve třech letech. V té době vůbec nemluvila, používala pouze jediné slovo, jako pojmenování pro všechno, a to *mimi*. Ostatní děti jí začaly místo Terezko oslovovat Mimi. Matka učitelkám již předem sdělila, že je Tereza hyperaktivní, a že s ní budou problémy. To se však nepotvrdilo. Tereza nebyla problémové dítě, pouze neznala z domova žádná pravidla a nerozuměla pokynům. Na prostředí mateřské školy si velice rychle zvykla a o vše se zajímala. Její aktivní slovní zásoba se začala rozšiřovat a po několika měsících v mateřské škole se byla schopna domluvit. V pěti letech začala docházet na logopedii. Byla jí diagnostikována vývojová dysfázie.

V současné době má Tereza odklad povinné školní docházky pro celkovou nezralost. Její komunikační schopnost je již na dobré úrovni. Stále přetrvávají dysgramatismy i když již v menší míře. Aktivní i pasivní slovní zásobu má malou. Mezi dětmi je oblíbená a nekonfliktní. Není vůdčí typ. V jejím chování se projevuje nejistota a častá snaha zavděčit se. Pokud neví odpověď na otázku, hledí do země a přestane reagovat.

Tabulka 4: Dívka Tereza

Sluchová zkouška	Sluch v pořádku.
Vyšetření mluvidel	Vše v normě.
Zkouška dýchání	Dýchání správné.
Zkouška motoriky mluvidel	Motorika mluvidel v pořádku
Zkouška artikulační obratnosti	Artikulace v normě.
Zkouška fonematického sluchu	Fonematický sluch oslabený
Vyšetření výslovnosti	Nevyvozeny hlásky R a Ř, v některých slovech, hlavně v tříslabičných, vynechává hlásku L a zaměňuje Č za C.
Orientační vyšetření slovní zásoby	Slovní zásoba vzhledem k věku malá. Tvoří jednoduché věty.
Zkouška řečového projevu	Časté dysgramatismy (<i>viděla jsem tam pes</i>) vynechávání zájmen.
Zkouška verbální sluchové paměti	Sluchová paměť oslabena, problém při zopakování tří slov.
Zkouška zrakové percepce	Zrakové vnímání oslabeno.
Zkouška laterality	Lateralita zkřížená, pravá ruka a levé oko.
Závěr:	Vývojová dysfázie receptivní

Orientační logopedické vyšetření

Jméno: dívka Anna

Datum vyšetření: 25. 9. 2016

Věk: 4 roky, 3 měsíce

Anamnéza:

Anna se narodila do neúplné rodiny, sourozence nemá. Otec neměl o dceru zájem již před jejím narozením a ani nyní se s dcerou nestýká. Annu vychovává matka. Na výchově se velkou měrou podílí i prarodiče. Všichni společně žijí v rodinném domě na vesnici. Prostředí je podnětné, prarodiče se Anně hodně věnují a také rodinu finančně podporují.

Matka má střední vzdělání a pracuje jako dělnice. S širší rodinou má dobré vztahy, často se vzájemně navštěvují. U matky i babičky je patrný interdentální sigmatismus.

Anna se narodila 14 dní před termínem porodu. Měřila 47 cm a vážila 2,8 kg. Dudlák měla do 18 měsíců. Fáze lezení přeskočena, první kroky v 11 měsících. První slova kolem 15 měsíců (*de* – děda, *bá* – babička, *ma* – máma).

Anna nastoupila do mateřské školy ve třech letech a dvou měsících. Byla velmi drobné postavy. Adaptace na prostředí mateřské školy trvala 3 měsíce. Z počátku byla plačtivá a lítostivá, fixovaná na matku, proto odcházela po obědě s matkou domů. Komunikaci nevyhledávala. Děti zpovzdálí pozorovala a do činností se nezapojovala. Její vývoj řeči byl opožděn, hovořila pouze minimálně. Používala jednoslovné a dvouslovné věty (*á tam* – já tam, *omu* – domů). Jednotlivá slova byla málo srozumitelná z důvodu chybné artikulace a stále přivřených úst. Na otázky neodpovídala pouze pokrčila rameny, nechtěla navazovat oční kontakt s učitelkou. Anny komunikační schopnost se pobytem v mateřské škole začala výrazně zlepšovat. Aby se domluvila s kamarády, začala používat stále více nových slov. Postupně se začala zapojovat do spontánních dětských her i řízených činností.

V současné době pobývá Anna v mateřské škole už do odpoledních hodin. Je spokojená, kamarádká, ke hře vyhledává převážně chlapce. Její řeč je pomalejší, hůře si vybavuje pojmy. Problémy s artikulací přetrvávají. Stále otevírá málo ústa, v některých slovech vynechává již vyvozené hlásky.

Tabulka 5: Dívka Anna

Sluchová zkouška	Sluch v pořádku.
Vyšetření mluvidel	Vše v normě.
Zkouška dýchání	Dýchání nosem, správné.
Zkouška motoriky mluvidel	Motorika mluvidel oslabena.
Zkouška artikulační obratnosti	Artikulační obratnost nedostatečná. Málo otvírá ústa, řeč se stává nesrozumitelnou.
Zkouška fonemického sluchu	Fonemický sluch dobrý.
Vyšetření výslovnosti	Nevyvozena hláska L, vyvozeny hlásky Č, Š, Ž.
Orientační vyšetření slovní zásoby	Aktivní slovní zásoba menší, pasivní slovní zásoba přiměřená věku.
Zkouška řečového projevu	Hlásky, které jsou vyvozeny v některých slovech nepoužívá (sova – soa).
Zkouška verbální sluchové paměti	Verbální sluchová paměť dobrá.
Zkouška zrakové percepce	Zrakové vnímání dobré.
Zkouška laterality	Lateralita souhlasná, pravá ruka pravé oko.
Závěr:	Dyslálie funkční hlásková

7 Test rytmického cítění

Test rytmického cítění byl sestaven na základě prostudované literatury a vlastních praktických zkušeností autorky práce. Test obsahuje pět úkolů. Testování dětí bylo provedeno po orientačním logopedickém vyšetření dne 3. 10. 2016.

Úkoly číslo 1, 2 a 3 děti plnily kolektivně. Úkol č. 4 a 5 byl vykonán individuálně s každým dítětem z průzkumného vzorku zvlášť. Do záznamového archu bylo průběžně zapisováno, zda dítě úkol zvládlo či nezvládlo. Pokud dítě úkol nezvládlo, byla do záznamového archu zapsána nula (0). Pokud dítě úkol zvládlo, bylo zapsáno Ano.

Dětem byly jednotlivé úkoly předem vysvětleny a předvedeny.

1. Pochod v rytmu písně

Děti pochodují v prostoru a na místě v rytmu lidové písně *Tluče bubeníček*.

2. Tleskání v rytmu písně

Děti tleskají v rytmu lidové písně *Prší prší jen se leje*.

3. Ťukání ozvučnými dřívky

Děti ťukají ozvučnými dřívky v rytmu písně *Prší prší jen se leje*.

4. Rytmická ozvěna – tleskání

Učitelka předvede tleskáním určitý pravidelný a opakovatelný rytmus. Dítě po ní tento rytmus zopakuje.

5. Rytmická ozvěna – ozvučná dřívka

Učitelka předvede pomocí ozvučných dřívek určitý pravidelný a opakovatelný rytmus. Dítě po ní tento rytmus zopakuje.

7.1 Vyhodnocení testu rytmického cítění

Tabulka 6: Vyhodnocení testu rytmického cítění

	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5
Vendula	0	0	0	0	0
Eliška	Ano	0	0	Ano	0
David	0	0	0	0	0
Tereza	0	0	0	0	0
Anna	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

Tabulka ukazuje výsledky respondentů v jednotlivých úkolech. Vendula, David a Tereza nezvládli ani jeden z výše uvedených úkolů v testu rytmického cítění. Eliška zvládla napodobit pouze jednoduchý rytmus tleskání a pochod v rytmu písně. S ozvučnými dřívky rytmus nenapodobila. Anna zvládla všechny úkoly bezchybně. Lze tedy usuzovat, že pouze Anna má rozvinuté rytmické cítění.

Z výzkumného vzorku 5-ti dětí předškolního věku, které mají narušenou komunikační schopnost, má pouze jedno dítě rozvinuté rytmické cítění. Ostatní děti mají v oblasti rytmického cítění značné deficity.

Testem rytmického cítění jsme se snažili zodpovědět výzkumnou otázku: **Mají děti s narušenou komunikační schopností deficity v oblasti rytmického cítění?**

Testování prokázalo, že děti s narušenou komunikační schopností mají deficity v oblasti rytmického cítění. Pouze jedno dítě z pěti splnilo všechny úkoly v testu rytmického cítění.

8 Program hudebně pohybových činností

Metodický program hudebně pohybových činností byl vytvořen na základě prostudovaných informací o hudebně pohybových činnostech v předškolním věku a absolvováním těchto vzdělávacích kurzů: Současná hudební psychologie, fyziologie a jejich pedagogické využití: hudba a mozek, hudba a pohyb, hudba a zdraví. Písnička jako dárek. Význam hudebně pohybových činností u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku.

Program hudebně pohybových činností byl realizován v mateřské škole a to každodenně po dobu 20 minut. Program byl zahájen 10. 10. 2016 a ukončen 10. 2. 2017. Účastnilo se ho pět dětí s narušenou komunikační schopností ve věku od tří do šesti let. Tato malá skupina umožňovala individuální přístup při jednotlivých hudebně pohybových činnostech.

Program je členěn do 9 částí, s postupně se zvyšující náročností. Je tvořen tak, aby mohl být použit pro všechny děti z průzkumného vzorku, tj. i pro děti s opožděným vývojem řeči. Má rozvíjet hudební schopnosti a zároveň komunikační schopnosti dětí. Součástí hudebních schopností je rytmické cítění, v kterém jak bylo zjištěno mají děti deficity. Program je sestaven z jednoduchých lidových písní, říkanek a hudebních her, které děti doprovází hudebními nástroji – ozvučná dřívka, hudební kameny, bubínek, xylofon, prstové činely.

Součástí programu hudebně pohybových činností jsou vlastní notové zápisy a vlastní texty zhudebněných říkadel. Každá část programu byla s dětmi procvičována v několika dnech. Rozpis jednotlivých dnů, ke každé části programu je popsán v tabulce 7.

Časový harmonogram programu

Program hudebně pohybových činností má celkem 9. částí. Jednotlivé části měly různou dobu trvání. Záleželo především na obtížnosti hudebně pohybových činností a zájmu dětí. Je koncipován tak, aby se vzhledem k věkové skupině a narušené komunikační schopnosti, mohly zapojit všechny děti.

Tabulka 7: Časový harmonogram programu

Doba 1. části	10 dní
Doba 2. části	9 dní
Doba 3. části	5 dní
Doba 4. části	9 dní
Doba 5. části	10 dní
Doba 6. části	5 dní
Doba 7. části	9 dní
Doba 8. části	10 dní
Doba 9. části	10 dní

Každá část programu hudebně pohybových činností vychází z lidové písně nebo ze zhudebněného říkadla. Při tvorbě programu jsme vycházeli z toho, že lidové písně a říkadla jsou dětem blízké a srozumitelné.

1. část

Stěžejní písní první části programu je lidová píseň *Kočka leze dírou*. Na procvičení artikulace a správné výslovnosti děti zpívají zvukomalebné slabiky na melodii písně, poté slova písně. Zpěv doprovázejí hrou na tělo. Prodlužují výdechovou fázi, učí se správně dýchat, reagovat na změnu hudebních výškových kontrastů a zpívat různou intenzitou. Zpívají zhudebněné říkadlo *Houpy houpy, kočka snědla kroupy*, které opět doprovází hrou na tělo. Zároveň při všech činnostech rozvíjejí rytmické cítění.

2. část

Stěžejní písní je lidová píseň *Pec nám spadla*. Děti zpívají zvukomalebné slabiky, reagují na změnu slabik. Zpěv písní i slabik doprovází hrou na tělo a ozvučnými dřívky. Učí se hrát na hudební kameny. Prodlužují výdechovou fázi. Za doprovodu hudebních nástrojů rytmizují říkadlo *Pekař peče housky* a pak jednotlivá rýmující se slova.

3. část

Celou třetí část provází zhudebněné říkadlo *Katka*. Děti rytmizují jednotlivá slova a vymýšlejí zdvořilky. Deklamaci říkadla doprovází hrou na tělo. Procvičují intenzitu hry na tělo i intenzitu hlasu.

4. část

Říkadlo *Tleskejte* děti doprovází pohybem a hrou na tělo. Dále ho doprovází hrou na ozvučná dřívka xylofon a prstové činely. Procvičují artikulaci, výslovnost a správné dýchání. Učí se vyjádřit klesající melodii pohybem, hrají rytmickou štafetu a hru na hudební otázku a hudební odpověď.

5. část

Nosnou písni této části je lidová píseň *Prší prší jen se leje*. Děti zpívají zvukomalebné slabiky různou intenzitou hlasu na melodii písně. Vyjadřují déšť hrou na tělo. Intenzitu deště vyjadřují hrou na hudební nástroj. Rytmizují a zpívají zhudebněné říkadlo *Kapička*, procvičují artikulaci a výslovnost. Hrají hru na rytmickou ozvěnu.

6. část

Šestou část provází lidová píseň *Tluče bubeníček*. Děti zpívají zvukomalebné slabiky, na znamení slabiky mění. Pochodují v rytmu za zpěvu písně a doprovází zpěv hrou na bubínek. Mění intenzitu bubnování a hrají hru na zpívanou štafetu. Rytmizují říkadlo *Bubínek* a doprovází ho hrou na bubínek. Rytmizují jednotlivá slova, hrají hru na hudební otázku a hudební odpověď.

7. část

Stěžejní písni sedmé části je lidová píseň *Bude zima bude mráz*. Zpěv zvukomalebných slabik, prodlužování výdechové fáze, hra na hudební ozvěnu a hudební otázku a hudební odpověď. Dle fantazie vymýšlí zvuky zvířat. Doprovází píseň hrou na hudební nástroje a hrou na tělo.

8. část

Osmou část provází zhudebněné říkadlo *Domeček* a hra *Na domeček*. Tato hra má mnoho různých obměn. Při zpěvu děti procvičují artikulaci, výslovnost, rozšiřují slovní zásobu. Vymýšlejí zvuky zvířat, melodii, rytmitizují, zpívají lidové písně a hrají na hudební nástroje.

9. část

Devátou část provází *Hudební hádanky*. Děti zpívají, rytmitizují, vymýšlejí slova. Hrají na hudební nástroje a na tělo. Hrají hru na hudební otázku a hudební odpověď,

na rytmickou štafetu, melodickou ozvěnu. Na závěr zpívají píseň *My jsme malé dětičky* na melodii mazurky, kterou opět doprovodí hudebními nástroji a poté tancem.

Rozpis celého programu hudebně pohybových činností obsahuje příloha A.

8.1 Vyhodnocení programu hudebně pohybových činností

Cílem programu hudebně pohybových činností bylo zodpovědět výzkumnou otázku.
Zlepšuje se komunikační schopnost dětí předškolního věku prostřednictvím hudebně pohybových aktivit?

V celém průběhu programu hrála významnou roli motivace dětí. Přestože působení hudebně pohybovými činnostmi probíhalo v mateřské škole každodenně po dobu 20-ti minut, děti se na vzájemná setkání těšily. Největším lákadlem byly vždy hudební nástroje a to především hudební kameny. Samy děti se podílely na vymýšlení zvukomalebných slabik a rýmujících se slov.

V rámci rozvoje řečových a jazykových dovedností byla velká pozornost, při všech hudebně pohybových činnostech, věnována správnému frázování, dýchání dětí, prodlužování výdechové fáze, hospodaření s dechem, otevírání úst, artikulaci a celkové správné výslovnosti.

Každé setkání bylo zahájeno zpěvem zvukomalebných slabik na melodii lidové písně. Děti se při zpěvu snažily o aktivní výslovnost daných hlásek. Rytmická cvičení byla doprovázena hrou na tělo. Využívány byly i doprovodné hudební nástroje jako jsou ozvučná dřívka, xylofon, hudební kameny, bubínek a prstové činely. Při zpěvu nebyly omezovány spontánní rytmické projevy dětí. Děti se učily vyjadřovat základní hudebně výrazové prostředky, hlavně kontrastní situace (rychle a pomalu, silně a slabě, vysoko a nízko). Při všech hudebně pohybových činnostech byl brán zřetel na různý fyziologický věk předškolních dětí.

Dívka Vendula

Při zahájení programu hudebně pohybových činností Vendula nedokázala říci žádnou říkanku ani zazpívat písničku. Vzhledem k opožděnému vývoji řeči nedokázala správně vyslovit jednotlivá slova v písních. Vendula se během hudebně pohybových činností dokázala soustředit, neodbíhala, stále se zájmem sledovala, co se bude dít a aktivně

se do programu zapojovala. Snažila se správně vyslovovat jednotlivé zvukomalebné slabiky. Pokud chtěla s ostatními dětmi zazpívat píseň vyslovovala pouze první nebo poslední slabiky některých slov. Z těchto důvodů zpívala melodie lidových písní převážně na zvukomalebné slabiky. Její rytmizace byla velmi nepřesná, proto bylo třeba písně zpívat v pomalejším rytmu. Při hrách na hudební otázku a hudební odpověď jí byla vybírána především slova, která jí nečinila při vyslovování obtíže. Už na konci první části programu, kde se ve slovech často objevovala hláska H, dokázala vyslovit slovo *houpy*. Na začátku programu vyslovila pouze *opy*. Velké pokroky byly zaznamenány i v dalších částech programu.

U Venduly měly hudebně pohybové činnosti **pozitivní vliv na její artikulaci. Postupně dokázala vyslovit hlásky H, CH, a J. Vyvozena je i hláska S.** Používá ji pouze uprostřed některých slov (*kousky*). Fixace hlásek H a CH ještě není ukončena. Hlásky vynechává ve víceslabičných slovech. **Dokáže vyslovit jednoduchou tří-slovnou větu.** U čtyř-slovné věty zopakuje poslední dvě slova. **Venduly slovní zásoba se rozšířila, začala používat zdvořiliny**, tzn. tříslabičná slova. Místo slova *máma* říká *maminka*, *koníček*, *bubínek atd.*)

Na konci programu zpívala Vendula lidové písně s ostatními dětmi. Její výslovnost nebyla správná, ale dokázala některá slova vyslovit celá a ne pouze slabiky (např. *bubnuje*, *maminka*). Při zpěvu stále sledovala artikulaci dospělé osoby. **Také dokázala krátce udržet melodii části písně. Důraz byl kladen i na správné dýchání během zpěvu a na ztišení hlasu, čehož bylo v rámci programu také dosaženo.**

Chlapec David

V prvním týdnu po zahájení programu byla s Davidem obtížná spolupráce. Byl nervózní, stále odbíhal, neudržel krátkodobou pozornost. Na pokyny reagoval slovy *já ne*, *nechci* nebo *to neumím*. Nechtěl zpívat ani se účastnit jiných hudebních činností. Jeho motivací se staly hudební nástroje, hlavně hudební kameny a bubínek. Na tyto hudební nástroje rád hrál a chtěl děti doprovázet při zpěvu.

V 2. části programu se mu velice líbila hudebně pohybová činnost, kdy děti při zpěvu *bum bum bum báb* ztvárňují pád pece. Tato činnost ho bavila a částečně odbourala jeho nervozitu. Postupně se začal do hudebních činností více zapojovat, například zpíval zvukomalebné slabiky na známé melodie. Rytmus písní vždy zrychloval, tím se stávala

výslovnost slabik méně srozumitelnou. Ke zpomalování tempa jeho zpěvu byla použita rytmizace (tleskání, ozvučná dřívka), tím se docílilo i zřetelnější výslovnosti. Protože mluvní projev Davida je trhaný, byl kladen důraz na práci s dechem, hlavně hospodaření s dechem. **Při hudebních činnostech se David naučil správně dýchat a při zpěvu a rytmizaci udržel částečně melodii. Zlepšení nastalo i v artikulaci,** pokud se David soustředí, jeho řeč je srozumitelnější. Jeho běžná řeč je stále zrychlená, objevují se přídechy ve větách. Rotacismus přetrvává.

Na konci programu hudebně pohybových činností David **dokázal s dopomocí zazpívat některé lidové písně a rytmizovat říkadla**, například říkadlo Bubínek. Částečně si ho upravil a rytmizoval ho takto: bubínek bubnuje bum bum bum, maminka tancuje bum bum bum. Bubínku nebubnuj bum bum bum, maminko netancuj bum bum bum. Toto říkadlo si oblíbil natolik, že znělo v mateřské škole po celé dny. Jeho pozornost je stále pouze krátkodobá. Neudrží oční kontakt, přetrvává nervozita a tik v očích.

Dívka Anna

U Anny byla pozornost při hudebně pohybových činnostech soustředěna na správnou artikulaci, protože v některých slovech vynechávala již vyvozené hlásky, dále na otevírání úst a zesílení hlasu.

Všechny hudební činnosti Annu velice bavily, se zájmem a radostí vše sledovala, dokázala udržet dlouhodobou pozornost. Při hudbě a zpěvu se spontánně pohybovala do rytmu, tleskala si, podupávala. Ráda používala hudební nástroje a poměrně přesně rytmizovala. Často byla upozorňována, aby více otvírala ústa a zesílila hlas. Aby její artikulace byla správná, zpěv zvukomalebných slabik probíhal nejdříve v pomalejším rytmu, postupně byl rytmus zrychlován. Protože na začátku programu **došlo u Anny ke spontánnímu vyvození hlásky L**, byla Anně vybírána slova, kde mohla tuto hlásku procvičovat a fixovat (zvukomalebné slabiky *la la, le le, li li, lo lo, lu lu, říkanka Tleskejte*).

Anna se **dokázala naučit nazpaměť všechna říkadla a básně uvedené v programu**. Rychle pochopila i hry, například hru na hudební otázku a odpověď. Dle pokynů se naučila **správně používat doprovodné hudební nástroje**. Dokázala hrát na xylofon a to zároveň na dva kameny, například C a G. Což ostatním dětem činilo problémy. Nebo zahrála na xylofon celý doprovod k říkadlu (například 2. část, říkadlo Pekař peče housky). Poznala

píseň dle melodie a melodii písně při samostatném zpěvu udržela. V rámci tohoto programu bylo zjištěno, že Anna má rozvinuté hudební schopnosti.

Na konci programu při hudebně pohybových činnostech **správně artikulovala a otvírala ústa. Výslovnost jednotlivých hlásek byla dobrá. I v běžném hovoru se stala její řeč srozumitelnější.** Pokud hovoří před cizí dospělou osobou ústa má přivřená a zrak sklopený k zemi, její řeč ztrácí na srozumitelnosti.

Dívka Tereza

Tereza se hudebně pohybových činností účastnila se zájmem a s radostí. Její oblíbenou činností je zpěv a to i přes to, že není schopna udržet melodii ani rytmus. Nedokáže si zapamatovat všechna slova v písni. Nedokáže tvořit rýmy. Slova v písních si vymýšlí. Na začátku programu nebyla schopna přesně rytmitizovat, ani se pohybovat do rytmu. Složitější hru na tělo nezvládala (například jednou tlesknout, dvakrát plesknout). Stále sledovala dospělou osobu a pohyby prováděla se zpožděním. Zpočátku stejným způsobem i zpívala, vždy o jednu slabiku později, a stále sledovala artikulaci dospělé osoby nebo dítěte. Protože Tereza v některých slovech vynechává hlásku L (např. *učiteka*), byla jí při hudebních hrách vybírána slova, kde mohla tuto hlásku procvičovat a fixovat.

Při hudební hře *Na domeček*, kde měly děti pojmenovat obrázek, vymyslet dvouslovnou větu a zazpívat ji ve vymyšlené melodii se projevila horší výbavnost slov a menší slovní zásoba (např. žlutý tulipán G E G G E). Protože Tereza měla problém s rytmitizací, měla neustále k dispozici ozvučná dřívka. Z počátku rytmitizovala v pomalejším tempu a společně s učitelkou. **Na konci programu dokázala některá říkadla sama, nebo s dopomocí přesně rytmitizovat.**

Mezi přínosy programu pro Terezu můžeme zařadit rozšíření slovní zásoby a fixaci hlásky L. Bohužel velká nemocnost dívky způsobila, že se programu hudebně pohybových činností účastnila pouze minimálně.

Dívka Eliška

Elišku hudebně pohybové činnosti baví, proto se jich účastnila se zájmem a ráda. Pozornost byla soustředěna na správné dýchání a artikulaci. Sledováno bylo i tempo řeči a zpěvu. Pro správnou rytmitizaci měla stále k dispozici ozvučná dřívka. Eliška používala ráda hudební nástroje, ale její hra na ně, byla nepřesná. Poměrně rychle pochopila různé

hudební hry a činnosti. Napovídala ostatním při hudebních hádankách. Zнала některé lidové písně z paměti a v rámci programu se naučila i ostatní písně a zhudebněná říkadla.

Stejně jako ostatní děti ráda používala hudební kameny. Občas díky ní došlo ke sporu, kdo, který kámen bude mít. Ostatním dětem ho vytrhla z ruky, nebo je uhodila. Po ujasnění pravidel se situace postupně zklidňovala. Složitější hru na tělo (dvakrát tlesknout, jednou plesknout a pod.) zvládala s obtížemi

Eliška byla během celého programu upozorňována, aby více při zpěvu otvírala ústa a zřetelně artikulovala. Procvičováno bylo prodloužení výdechové fáze a víceslabičná slova (zdrobněliny). Eliška se snažila vše přesně dle pokynů napodobit, byla velmi snaživá. Mnohokrát sama poznala že slovo vyslovila špatně a opravila se. Při hudebně pohybových činnostech se stávala její **řeč stále více srozumitelnější a dýchání správné. Na konci programu vyslovovala bez obtíží tři-slabičná slova.** Na začátku programu obtížně rytmizovala, ale pomocí tleskání a hrou na ozvučná dřínka, postupně docházelo ke zlepšení. Eliška si oblíbila říkadlo *Tleskejte*, které ráda doprovázela na hudební kameny a hru *Na domeček*. Dokázala dvouslovnou větu zazpívat vymyšlenou melodií a sama dokázala melodii druhého napodobit. **Udržela větší část melodie písně. Největším přínosem programu hudebně pohybových činností pro ní bylo zlepšení artikulace a správného dýchání.**

Tabulka 8 ukazuje, ve kterých oblastech komunikace došlo vlivem hudebně pohybových činností ke zlepšení.

Tabulka 8: Přínos hudebně pohybového programu

Vendula	Rozšíření slovní zásoby, vysloví tří-slovnou větu, používá zdrobněliny, vyvozeny hlásky H, CH, J, S, zlepšení artikulace, zlepšení dýchání.
David	Zlepšení správného dýchání, zlepšení rytmizace, zpomalení tempa řeči, zlepšení artikulace.
Anna	Vyvození hlásky L, zlepšení v artikulaci a celkové výslovnosti.
Tereza	Rozšíření slovní zásoby, zlepšení rytmizace.
Eliška	Udrží melodii písně, řeč srozumitelnější, dýchání správné, výslovnost tří-slabičných slov.

Program hudebně pohybových činností různou měrou pozitivně ovlivnil narušenou komunikační schopnost jednotlivých respondentů. U všech respondentů bylo zaznamenáno zlepšení v oblasti narušené komunikační schopnosti.

Pomocí programu hudebně pohybových činností, orientačního logopedického vyšetření a nestrukturovaného pozorování bylo zjištěno, že prostřednictvím hudebně pohybových aktivit dochází ke zlepšení komunikační schopnosti předškolních dětí.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zabývala hudebně pohybovými aktivitami u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Především nás zajímalo, zda hudebně pohybové aktivity mají pozitivní vliv na osobnost dětí a zejména pak na komunikační schopnosti předškolních dětí.

Narušená komunikační schopnost je oblastí, se kterou se učitelky v mateřských školách každodenně setkávají. Po stanovení diagnózy spočívá terapie ve vyvozování hlásek, nápravách výslovnosti, orofaciální oblasti apod. Všechny tyto postupy se opírají zejména o správné dýchání, obratnost mluvidel a správnou funkci řečového ústrojí. Využít lze mnoho způsobů jak tyto oblasti procvičovat, ale právě v mateřské škole se přímo nabízejí hudebně pohybové aktivity. Hudba, písně, zvuky a tóny se mohou být každodenní součástí práce v mateřské škole.

Hudebně pohybové aktivity mají pozitivní vliv na utváření celé osobnosti dítěte. Jejich prostřednictvím se cvičí paměť, pozornost, sluchové vnímání, podporují rozvoj představivosti, tvůrčí aktivitu, vedou k lepšímu soustředění, podporují sebevědomí dětí a zlepšují celkově kvalitu dětské řeči. Hudebně pohybové aktivity hrají významnou roli při rozvoji vyjadřování, kdy jejich prostřednictvím rozšiřujeme slovní zásobu a upevňujeme správné tvoření hlásek.

V empirické části diplomové práce jsme zjišťovali, zda působením hudebně pohybových aktivit dochází ke zlepšení v oblasti narušené komunikační schopnosti předškolních dětí. K naplnění tohoto cíle jsme použili orientační logopedické vyšetření, metodu pozorování a testování. Testování bylo zaměřeno na rytmické cítění předškolních dětí. Zde bylo zjištěno, že děti s narušenou komunikační schopností předškolního věku mají deficity v oblasti rytmického cítění. Na základě tohoto zjištění a orientačního logopedického vyšetření byl vytvořen program hudebně pohybových činností, který byl následně ověřen v praxi.

Hudebně pohybového programu se účastnilo pět respondentů předškolního věku, jejichž komunikační schopnost byla narušena. Respondenti byli vybráni na základě orientačního logopedického vyšetření. Program hudebně pohybových činností byl realizován v mateřské škole každodenně po dobu čtyř měsíců.

Šetřením bylo zjištěno, že u všech respondentů účastnících se průzkumu, došlo vlivem působení programu hudebně pohybových činností, ke zlepšení komunikační schopnosti.

Tímto jsme došli k závěru, že v souvislosti s hudebně pohybovými aktivitami se zdokonaluje technika řeči, dochází k uvolňování mluvidel, navození správného dýchání, zpřesnění artikulace a zlepšení mluvní plynulosti. Hudebně pohybové aktivity ovlivňují optimální vývoj řeči. Tímto je lze doporučit nejen jako prevenci, ale i jako účinnou terapii narušené komunikační schopnosti.

Hudebně pohybové aktivity by měly nejen v mateřské škole, ale v celém životě dítěte zaujímat významné postavení.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Na základě uvedených zjištění lze navrhnout následující opatření. Jedním z navrhovaných opatření je **informovat rodiče o významu hudby a hudebně pohybových činnostech v souvislosti s logopedickou prevencí a terapií narušené komunikační schopnosti.**

Jak jsme se v teoretické části diplomové práce dozvěděli, zpěv, hlavně zpěv matky má pro dítě velký význam už v prenatálním období. Ukolébavky by měly provázet dítě od narození. Děti by se měly postupně učit přirozenou metodou maminek jednoduchá rytmická říkadla, rozpočítadla, písničky s hrou na tělo a elementárním pohybem. Je důležité zpívat dítěti i v době, kdy samo ještě nemluví, ale vnímá zvukovou stránku řeči, rytmus, melodii a intonaci. Učitelky z mateřských škol mohou potvrdit, že v současné době mnoho dětí vstupuje do mateřské školy aniž by znaly jedinou písničku a říkanku.

Informovat rodiče lze například během společných **odpoledních setkání v mateřské škole.** Formou krátké přednášky se rodiče mohou dozvědět o významu hudebně pohybových činnostech jako prostředku rozvoje komunikační kompetence dětí. Následně si společně se svým dítětem mohou hry s rytmem, hudbou a zpěvem vyzkoušet pod vedením pedagoga nebo jiného odborníka. Mohou se seznámit i s jednoduchými hudebními nástroji a jejich využitím při rytimizaci a zpěvu. Mnohé z hudebních nástrojů mohou nalézt ve své kuchyni (vařečky, skleničky) nebo si je společně s dítětem vyrobit (chrastítka, dřívka.)

Některé mateřské školy vydávají měsíčně **školní noviny**, kde jsou rodiče informováni o připravovaných akcích. Zde můžeme pod názvem *Maminko, tatínku nauč se se mnou*, uvést píseň pro každý měsíc, kterou se rodiče se svým dítětem naučí. Stejně tak můžeme využít i nástěnku v mateřské škole. Důležitá je motivace rodičů.

Mezi další navrhované opatření lze doporučit **vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti hudby a hudebně pohybových činností** a to převážně formou kurzů a seminářů. Zvláště pak pedagogy speciálních a logopedických tříd. Hudebně pohybové činnosti podporují správnou funkci řečového ústrojí a lze se jejich prostřednictvím zabývat dechovým, hlasovým, artikulačním a rytmizačním cvičením a také samotným zpěvem. Zhudebnit lze snadno všechna logopedická říkadla, nebo jednoduché rýmy.

Dobrá znalost hudební výchovy předškolních dětí zaručí, že učitelka bude postupovat správně při nácviku písničky nebo poslechu a rovněž bude respektovat fyziologickou hlasovou vyspělost a mentální úroveň dítěte.

Mnoho kurzů je zaměřeno prakticky. Zde se mohou pedagogové naučit, jak využívat doprovodné hudební nástroje a zároveň získají velké množství námětů pro hudebně pohybové činnosti.

V současné době lze vybírat i z kurzů, které propojují hudebně pohybové činnosti s logopedickou prevencí, nebo narušenou komunikační schopností dětí. Tyto kurzy pořádá například Centrum vzdělanosti Libereckého kraje. Zajímavé semináře pořádá i Česká Orffova společnost (www.orff.cz).

Dále lze doporučit **odbornou literaturu zaměřenou na hudební činnosti**. Zde najdeme velké množství konkrétních materiálů, které můžeme s dětmi předškolního věku praktikovat. Jako inspiraci uvádíme tyto tituly.

Hrajeme si ve školce (Eva Hurdová, Marie Tetourová, Pavel Jurkovič)

Písnička jako dárek (Pavel Jurkovič)

DO-RE-MI: Zpěvník pro předškoláčky (Marie Lišková)

POUŽITÁ LITERATURA

- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CAMPBELL, Don, 2008. *Mozartův efekt*. 1.vyd. Praha: Eminent. ISBN 978-80-7281-336-0.
- D' ANDREA, Floriana, 1998. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-232-7.
- DANIEL, Ladislav, 2010, *Metodika hudební výchovy*. 3. vyd. doplň. Ostrava: Motnanex. ISBN 978-80-85300-98-2.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2011. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-819-7.
- FILEK Michal, 2013. *Předškolní věk – skvělé období pro hudební vzdělání*. Poradce ředitelky. Roč. 2, č. 8, s. 24 – 26. ISSN 1804-9745.
- FRANĚK, Marek, 2005. *Hudební psychologie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0965-2.
- HAVLÍČKOVÁ, Jana, EICHLEROVÁ, Ilona, 2013. *Kouká Mína do komína: logopedické říkanky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0471-8.
- HAVRÁNKOVÁ, Kateřina, 2013. *Podpora hudební a taneční výchovy v MŠ Moravany*. Poradce ředitelky. Roč. 2, č. 8, s. 60 – 62. ISSN 1804-9745.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-040-2.
- HURDOVÁ, Eva, TETOUROVÁ, Marie, JURKOVÍČ, Pavel, 2013. *Hrajeme si ve školce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0507-4.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. aktualiz. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5326-0.
- JURKOVÍČ, Pavel, 2012. *Od výkřiku k písničce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-750-3.

- JURKOVIC, Pavel, 2017. *Písnička jako dárek*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1173-0.
- KERN, Hans a kolektiv, 2006. *Přehled psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-121-2.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2014. *Logopedie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KMENTOVÁ, Milena, 2013. *Hudební činnosti v logopedické prevenci*. Poradce ředitelky. Roč. 2, č. 8, s. 42 – 44. ISSN 1804-9745.
- KODEJŠKA, Miloš, 2013. *Již v předškolním věku utvářejme hudbou cit a smysl pro krásu*. Poradce ředitelky. Roč. 2, č. 8, s. 9 – 15. ISSN 1804-9745.
- KREJČÍKOVÁ, Jarmila, KAPROVÁ, Zuzana, 1999. *Náměty pro logopedickou prevenci*. 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-691-3.
- KULHÁNKOVÁ, Eva, 2010. *Hudebně pohybová výchova*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-730-5.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči*. 5. vyd. přeprac. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2015. *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3687-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2015. *Budu správně mluvit*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3687-7.
- LECHTA, Viktor, 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LOVE, Russell, J, WEBB, Wanda, G. 2009, *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-464-9.
- LIŠKOVÁ, Marie, 2006. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vyd. dotisk. Praha: Dr. Josef Rabbe. ISBN 978-80-87553-65-7.
- LIŠKOVÁ, Marie, 2005. *Hudební výchova pro 1. ročník základní školy*. 2. vyd. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7235-294-6.

- LIŠKOVÁ, Marie, 2015. *DO-RE-MI: Zpěvník pro předškoláčky*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN: 978-80-7235-554-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. 9. dotisk. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 979-80-247-5034-7.
- PINKER, Steven, 2009. *Jazykový instinkt*. 1. vyd. Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-7438-006-8.
- ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SEDLÁK, František, 1974. *Hudební vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Supraphon.
- SEDLÁK, František, VÁŇOVÁ, Hana. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. přeprac. a rozš. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SLOWÍK, Josef, 2014. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOCHŮREK, Jan, SLUKOVÁ, Květa, 2013. *Stručný úvod do základů metodologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN: 978-80-7372-943-1.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, TICHÁ, Alena, BUREŠOVÁ, Věra. 2000. *Písničky a jejich dramaturgie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-477-X.
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol., 2003. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠULOVÁ, Lenka, 2016. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. dotisk. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3.
- TICHÁ, Alena, 2005. *Učíme děti zpívat*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-916-X.
- TICHÁ, Ivana, 2013. *Hudební výchova a vady řeči*. Poradce ředitelky. Roč. 2, č. 8, s. 38 – 39. ISSN 1804-9745.
- TICHÁ, Alena, RAKOVÁ, Milena, 2014. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0629-3.

TOMICKÁ, Václava, 2004. *Orientační logopedické vyšetření*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN: 80-7083-808-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga, 2008. *Dylexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A PROGRAM HUDEBNĚ POHYBOVÝCH ČINNOSTÍ

Příloha B INFORMOVANÝ SOUHLAS

Příloha A PROGRAM HUDEBNĚ POHYBOVÝCH ČINNOSTÍ

Metodický program byl vytvořen na základě prostudovaných informací o hudebně pohybových činnostech v předškolním věku a absolvováním kurzů zaměřených na hudební psychologii a hudebně pohybové činnosti.

Je rozčleněn do 9 částí, s postupně se zvyšující náročností. Je tvořen tak, aby mohl být použit pro všechny děti z průzkumného vzorku, tj. i pro děti s opožděným vývojem řeči.

1. část

Poslech lidové písně **Kočka leze dírou.**

Mňoukáme jako kočka. Při slabice *mňau* postupně prodlužujeme výdechovou fázi (*mňáááááú*). Voláme na kočičku. Krátce *čiči* a dlouze *čičíííííí*. Opět prodlužujeme výdechovou fázi.

Štěkáme jako pejsci *ňaf ňaf ňaf* (xylofon, kámen G), *haf haf haf* (kámen E), *baf baf baf* (kámen C). Hrajeme si na psí rozhovor. Na *ňaf ňaf* odpovídáme *baf baf* a podobně.

Děti zpívají zvukomalebné slabiky (*mňau mňau*, *haf haf*) na melodii písně Kočka leze dírou.

- Zpěv doprovodíme tleskáním.
- V průběhu písně změníme na znamení učitelky zpěv slabiky *mňau* na slabiku *haf*.
- Při zpěvu slabiky *mňau* tleskáme a při zpěvu slabiky *haf* pleskáme do steh.
- Zpíváme text písně. Zpěv doprovodíme tleskáním do rytmu.
- Zpěv zvukomalebných slabik na procvičení samohlásek *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu*.

Hra na kočku a na pejska: děti se rozdělí do dvou skupin. První skupina jsou pejsci, druhá skupina kočky. Pokud učitelka hraje na piano hluboké tóny, tancují nebo běhají pejsci. Pokud hraje vysoké tóny, běhají nebo tancují kočky. Zachováváme nápadné výškové kontrasty.

Zhudebněné lidové říkadlo **Houpy, houpy, kočka snědla kroupy.** Zpíváme nejdříve bez doprovodu hudebního nástroje, později použijeme xylofon, kameny F a E.

- Melodii zpíváme slabikami *hou hou*. Poté přidáme pohyb. Na každou slabiku *hou* zhoupneme natažené ruce. Zprava doleva a zleva doprava.
- V rytmu zhudebněného říkadla si děti, stojící v řadě, předávají plyšovou hračku (kočku).
- V rytmu říkadla tleskáme, můžeme kombinovat i s pleskáním do stehů.
- Děti dají ruce v bok a za zpěvu slabik *hou hou houpy hou* dělají v rytmu podřepy.
- Děti utvoří dvojice, stojí čelem k sobě a chytí se za ruce. Zpívají a v rytmu písně střídají podřepy. Podřepne jedno dítě, pak druhé.

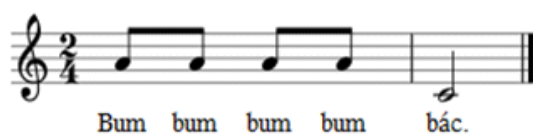
2. Část

Poslech lidové písně **Pec nám spadla**.

Děti zpívají zvukomalebné slabiky na melodii písně **Pec nám spadla**. Samy mohou vymýšlet, které slabiky zazpívají (*ma-ma, mo-mo, mu-mu, me-me, mi-mi, ba-ba, pom-pom, da-da, ku-ku*). Doprovod zpěvu piáno.

- Postupně zpěv slabik doprovodíme tleskáním v rytmu písně.
- Na znamení učitelky děti změní v průběhu písně zpěv slabik. Například ze slabiky *ma* na slabiku *da*.
- Zazpíváme text písně. Písničku zpíváme postupně pomaleji a pomaleji. Potom rychleji, rychleji, až co nejrychleji. Totéž můžeme zopakovat i se zvukomalebnými slabikami. Zpěv doprovodíme xylofonem, hrajeme na kameny C a G a to současně nebo střídavě. Použít můžeme i hudební kameny. Na ně hrají současně 2 děti, jedno na kámen C a druhé na kámen G.

Znázorníme pád pece. Děti krátce říkají *bum, bum* a v rytmu poskakují na místě. Při dlouhém *bááác* si děti pomalu dřepnou. Můžeme měnit slova na *buch buch bác a žuch žuch bác*.



Obr. 1 – Notový zápis vlastní: Pec

Hra Stronzo: za zvuku melodie písně Pec nám spadla děti pochodují nebo tančí. Když hudba přestane hrát, děti vytvoří ze svého těla sochu. Jakmile se hudba rozezní, pokračují v pochodu nebo tanci.

Lidové říkadlo **Pekař peče housky.**

- Deklamace říkadla, doprovod xylofon, kameny F, F, E, E, D, D, nebo hudební kameny. Pak hrají současně 3 děti, jedno na kámen F, druhé na kámen E a třetí na kámen D. Učitelka je dirigentem a ukazuje dětem kdy mají hrát.
- Děti sedí v kruhu a postupně rytmitizují slova *hou-sky a kou-sky* Dítě rytmitizující slovo *hou-sky*, dvakrát v rytmu tleskne. Další dítě odpoví slovem *kou-sky* a také dvakrát tleskne. Rytmizaci můžeme obměnit tak, že slovo *hou-sky* vyslovíme hlasitěji a poté dvakrát tleskneme. Slovo *kou-sky* vyslovíme tišeji a poté dvakrát tleskneme dvěma prsty do dlaně druhé ruky. Vymýšlíme další rýmující se slova.

3. část

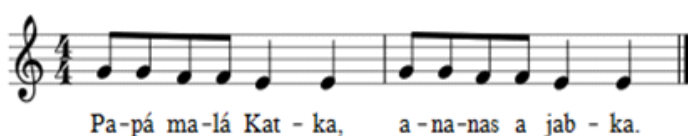
Říkadlo **Katka** (Havlíčková, Eichlerová 2013, s. 6).

Papá malá Katka,

ananas a jabka.

Katka papá sama,

jásá táta máma.



Obr. 2 – Notový zápis vlastní: Katka

Rytmizace slov

- Děti opakují dvouslabičná slova vyskytující se v říkance a jejich zdrobněliny, dle učitelky. Společně vymýšlí další libovolná dvouslabičná slova a jejich zdrobněliny. Použít můžeme i jména dětí. Rytmizaci slov doprovodíme xylofonem, nebo hudebními kameny.

Kat-ka, (kámen G), Ka-čen-ka (kámen E)

ma-lá, ma-lič-ká,

ja-bko, ja-blí-čko,

Má-ma, ma-min-ka

Tá-ta, ta-tí-nek

Bá-ba, ba-bič-ka

Dá-da, Da-ví-dek

E-la, E-liš-ka

Ven-dy, Ven-dul-ka

- Jako obměnu rytmizujeme dvouslabičné slovo a poté dvakrát tleskneme, pak tříslabičné slovo a třikrát tleskneme dvěma prsty do dlaně druhé ruky.
- Deklamaci říkadla doprovodíme hrou na tělo. První slovo řekneme v normální dynamice a současně vytleskáme jeho rytmus. Zdrobnělinu řekneme tišeji. Použijeme i jemnější doprovod – například tleskáme dvěma prsty do dlaně druhé ruky.
- Děti stojí v kruhu a v rytmu zhudebněného říkadla Katka si postupně předávají jablíčko.
- Pohybem znázorňují klesající melodii (pažemi, celým tělem).

4. část

Říkanka: **Tleskejte** (Lišková 2006, s. 71).

Tleskejte, pleskejte, (kámen G)

tleskejte, šlapejte, (kámen G)

tleskejte, pleskejte, (kámen G)

za-du-pej-te. (kameny F, E, D, C)

- Říkadlo nejdříve jen rytmicky zarecitujeme. Poté zhudebněné říkadlo doprovodíme ozvučnými dřívky, nebo hrou na xylofon. Hra na tělo se řídí textem říkadla. Děti mohou vymýšlet různé způsoby tleskání a pleskání.

Zpěv z pohybem

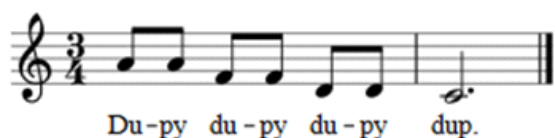
Znázorníme druhy dupání (lehce, silně). Poté slova *dupy*, *cupy*, *t'apy*, *hopy* rytmizujeme a rytmus vytleskáváme (*du-py du-py dup*). Děti rozdělíme na dvě skupiny. První skupina rytmizuje *du-py du-py dup*, druhá skupina odpovídá *cu-py cu-py cup*. Poté první skupina rytmizuje *t'apy* a druhá skupina odpovídá *hopy*.

Dupy dupy dupy dup (ruce v bok, dupání na místě),

Cupy cupy cupy cup (ruce v bok, lehké dupání na špičkách).

Ťapy t'apy t'apy t'ap (chůze, zlehka našlapujeme střídavě oběma nohama.).

Hopy hopy hopy hap (výskoky na místě, nebo skoky vpřed).



Obr. 3 – Notový zápis vlastní: Dupání

- Klesající melodii můžeme vyjádřit ztišením zpěvu.
- K vyjádření různých druhů chůze použijeme jednoduché hudební nástroje. Například pro *dupání* ruční bubínek, pro *cupání* dřevěný blok, pro *t'apání* ozvučná dřívka a pro *hopsání* prstové činely. Jako obměnu děti zazpívají **Dupy, dupy, dupy, dup** (úder do bubínku), **cupy, cupy, cupy, cup** (úder do dřevěného bloku), **t'apy, t'apy, t'apy, t'ap** (t'uknutí ozvučnými dřívky), **hopy, hopy, hopy, hap** (t'uknutí činely).

- Rytmická štafeta. Dítě rytmitizuje slovo (např. hopy) tak dlouho, dokud neukáže na jiné dítě. To pak rytmitizuje jiné slovo (cupy). Dirigentem hry může být i učitelka.
- Ve stejné melodii zpíváme: dupy dupy dupy dup, **méd'u bolí hodně zub.** Cupy cupy cupy cup, **ježek hledá co by slup.** Ťapy ťapy ťapy ťap, **skáče ptáček na okap.** Hopy hopy hopy hap, **veverka má zase hlad.**

5. část

Poslech lidové písně **Prší prší jen se leje.**

Děti zpívají zvukomalebné slabiky na melodii písně (*mo mo, ku ku, pam pam, la la*). Jaké zvuky vydává déšť? Rytmitizujeme slova *kapy kapy, ťuk ťuk, buch buch, plesk plesk, šumí šumí.*

Vyjádření deště hrou na tělo.

- Jemný déšť – tleskání dvěma prsty do dlaně druhé ruky, jemně rytmitizujeme slova *ťuky ťuky.*
- Silnější déšť – tleskání. Silněji rytmitizujeme slova *kapy kapy.*
- Silný déšť, liják – pleskání do stehů. Hlasitě rytmitizujeme slova *plesk plesk.*

Intenzitu deště děti vyjádří ozvučnými dřívky (ťukají silně a pomalu zeslabují, nebo naopak). Intenzitu můžeme vyjádřit i zeslabováním a zesilováním tleskání za současného zpěvu *kape kape*, nebo *prší prší* na melodii písně **Prší prší jen se leje.**

- Zpěv písně děti doprovodí ozvučnými dřívky. Můžeme hrát jen na první dobu taktu.

Zhudebněné říkadlo **Kapička**

Kap kap kapička, studí vodička.

Kap kap kapička, malá slzička.

Kap kap kapička, teče vodička.

Kap kap kapička, padá rosička.



Obr. 4 – Notový zápis vlastní: Kapička

Zpěv doprovodíme tleskáním a pleskáním v různých kombinacích, například 2x tlesknout a 3x plesknout do stehů.

- Při zpěvu tleskneme pouze na slova *kap kap*.
- Hra na rytmickou ozvěnu. Děti rozdělíme na dvě skupiny. První skupina dvakrát ťukne ozvučnými dřívky na slova *kap kap*, druhá skupina třikrát ťukne ozvučnými dřívky na slovo *ka-pič-ka*.
- Utvoříme dvě skupiny. První skupina rytmitizuje slovo *kap*, druhá skupina se přidá a rytmitizuje slova *jen-se-le-je*. Učitelka se připojí a rytmitizuje říkadlo Kapička.

1. skupina dětí: *kap kap*

2. skupina dětí: *jen-se le-je*

Učitelka a rytmitizuje říkadlo Kapička.

6. část

Poslech lidové písně **Tluče bubeníček**.

Pochod v kruhu v rytmu písně. Zpěv zvukomalebných slabik na melodii písně (ta ta, da da, la la, bum bum, dum dum). Na znamení učitelky měníme v průběhu písně zpěv slabik.

- Zkoušíme různé rytmy bubínku. Učitelka nebo dítě bubnují a ostatní v daném rytmu pochodují (rychle, pomalu). Zároveň měníme i intenzitu bubnování (hlasitě, potichu).
- Zpěv písně Tluče bubeníček.
- Hra na štafetu. Děti stojí v kruhu. Učitelka začne zpívat píseň a na koho v průběhu písně ukáže, ten ve zpěvu pokračuje místo ní.

- Děti stojí v kruhu, každé dítě zpívá pouze jedno navazující slovo z písně.
- Děti zpívají píseň, na znamení učitelky přestanou zpívat nahlas a zpívají v duchu. Na další znamení učitelky začnou opět zpívat nahlas.

Říkadlo **Bubínek**

Bubínek bubnuje • • • (třikrát úhoz do bubínku),

Maminka tancuje • • •.

Bubínku nebubnuj • • •.

Maminko netancuj • • •.

- Bubnuje vždy pouze jedno dítě, ostatní mohou společně rytmizovat říkanku ozvučnými dřívky.
- Rytmizujeme slova pomocí bubínku. *Má-ma* a dva údery do bubínku, *ma-min-ka* a tři údery do bubínku. Vymýšlíme další slova (*buben, bubínek, lupen, lupínek, voják, vojáček, chlapec, chlapeček*).
- Hra na hudební otázku a hudební odpověď. Děti jsou rozdělené do dvou skupin. První skupina rytmizuje první větu říkanky, druhá skupina odpoví druhou větou. První skupina rytmizuje třetí větu z říkanky, druhá skupiny odpovídá čtvrtou větou.

7. část

Poslech lidové písně **Bude zima bude mráz**.

Zpěv zvukomalebných slabik na melodii písně (*pi pi, na na, la la, mo mo*). Společně můžeme vymýšlet další zvukomalebné slabiky.

- Jak zpívají ptáci? Krátce vyslovujeme *pi pi*, dlouze *pí*, prodlužujeme výdech. Děti stojí v kruhu, drží ozvučná dřívka a rytmizují krátce *pi pi pi pi pi pi*, poté nádech a na dlouhé *pí* učitelka nebo dítě uhodí jedenkrát do trianglu (dlouze doznívá).
- Obměňujeme slabiky. *Hú hú* jako sova, *krá krá* jako havran, *kuku kuku* jako kukačka, *čim čim* jako vrabec, *šidli šidli* jako sýkorka, *cukrú cukrú* jako hrdlička. Hra na ozvěnu: učitelka nebo děti zvolí dle své fantazie melodii zpěvu jednotlivého ptáčka a ostatní ji napodobí.

Hra na hudební otázku a hudební odpověď

Jaká zvířata známe? Dětem rozdáme obrázky zvířat a zahrajeme si hru na hudební otázku a hudební odpověď.

- Společně s dětmi vymyslíme různá jiná zvířata a zvuky, které vydávají.

Děti mohou použít xylofon, nebo hudební kameny. Použijeme pouze kameny F a E. Učitelka položí hudební otázku a dítě odpoví, nebo naopak. Pak si hudební otázky pokládají děti mezi sebou a vzájemně si odpovídají.

sova – hú hú

prase – chro chro

žába – kva kva

slípka – ko ko

vrabec – čím čím

holub – vrků vrků

vrána – krá krá

ptáček – pí pí

pejsek – haf haf

koník – íhá íhá

kočka – mňau mňau

oslík – íá íá

koza – mé mé

moucha – bzz bzz

kráva – bú bú

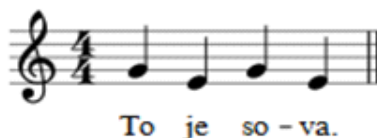
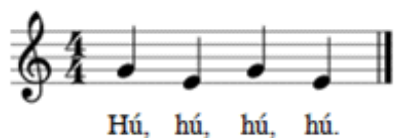
husa – ga ga

kuře – píp píp

káča – kač kač

Hudební otázka

Hudební odpověď



Obr. 5 – Notový zápis Lišková M.: Hudební otázka, hudební odpověď

8. část

Hra na domeček

Na zemi vytvoříme či nakreslíme obrys domečku. Místo okýnek položíme do domečku obrázky se zvířaty (vždy obrázkem k zemi). Děti sedí v kruhu okolo domečku a zazpívají píseň Domeček, píseň doprovází zvonečkem a ozvučnými dřívky.

Po skončení zpěvu otočí některé z dětí jeden obrázek v domečku a řekne, co na něm je. Například otočí obrázek, na kterém je kůň. Řekne, jak dělá kůň (í-há í-há). Ostatní napodobují zvuky zvířete a rytmičky vytleskávají a vyslovují název zvířete (*kůň, ko-níček, hří-bát-ko*). Známe nějakou píseň o koníčkovi? Pokud ano, zazpíváme si ji. Hru opakujeme dokud nejsou všechny obrázky otočené.

Píseň **Domeček**

Zazvoníme na zvoneček (třikrát zazvoníme na zvoneček),

zat'ukáme na dveře (třikrát zat'ukáme ozvučnými dřívky).

Počkáme si jenom chvilku,

kdopak nám je otevře.



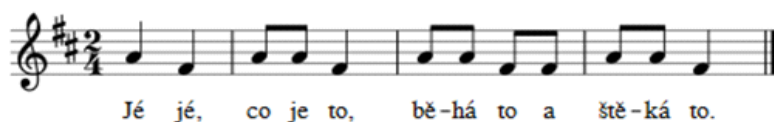
Obr. 6 – Notový zápis vlastní: Domeček

Hru můžeme různě obměňovat. Místo obrázků zvířat použijme obrázky kytěk. Dítě otočí obrázek a rytmičky vyslovuje a současně tleská například *čer-ve-ná rů-žič-ka*, nebo *žlu-tý tu-li-pán* apod. Místo tleskání může použít bubínek. Bubnuje rytmičky současně s vyslovováním slov.

Do domečku rozložíme obrázky předmětů denní potřeby (hrnec, sklenice, vařečky, pokličky). Vybíráme předměty, které se dají použít jako hudební nástroj. Pozměníme druhou sloku písně na *Počkáme co uvidíme až je někdo otevře*. Dítě otočí obrázek, kde je namalovaný hrnec. Dá se na hrnec zahrát? Zpěv jednoduché písně dítě doprovodí hrou na hrnec (*Tluče bubeníček, A já pořád kdo to tluče*). Hra končí, když jsou otočené všechny obrázky.

9. část

Zazpíváme společně jednotlivé hádanky a děti hádají o jaké zvíře jde. Použít můžeme obrázky.



Obr. 7 – Notový zápis vlastní: Hádanky

Jé jé, co je to, běhá to a štěká to.

Jé jé, co je to, leze to a mňouká to.

Jé jé, co je to, lítá to a pípá to.

Jé jé, co je to, plave to a cáká to.

Jé jé, co je to, skáče to a kváká to.

Jé jé, co je to, chodí to a bučí to.

- Zahrajeme si hru na hudební otázku a hudební odpověď. Hudební otázku zazpívá učitelka, dítě zazpívá hudební odpověď (*je to pejsek*). Učitelka může zazpívat hudební otázku a dítě odpoví ve stejné melodii *Jé jé, už to vím, hned ti to napovím*. Potom řekne rytmicky jméno zvířete a zároveň jeho slabiky vytřukává dřívky, nebo použije hudební kámen.
- Hra na ozvěnu. Při odpovědi *to je žába*, všichni rytmicky větu zopakují. Jak dělá žába? *Kva kva, kvak kvak, kvaki kvaki, kvaki kvak, kuňk kuňk*. Učitelka zazpívá zvukomalebné slabiky nebo jednotlivá slova a děti je ve stejné melodii zopakují. Použít můžeme melodie známých lidových písní.

Společně si zazpíváme a zatančíme píseň, *My jsme malé dětičky, na melodii mazurky*.

- Jako obměnu použijeme hru na tělo (tleskání, pleskání) nebo doprovod hudebních nástrojů.

My jsme malé dětičky (3 údery do bubínku),

máme rádi písničky (3 údery prstovými činely).

Zpíváme si pro radost (3 údery do bubínku),
času na to máme dost (3 údery prstovými činely).

Příloha B INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

dokončuji 2. ročník navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci. Ve své diplomové práci se zabývám hudebně pohybovými činnostmi a jejich vlivem na komunikační schopnost dětí.

Dovolte, abych Vás tímto požádala o souhlas s vykonáním orientačního logopedického vyšetření dítěte, s testováním rytmického cítění a zařazením dítěte do programu hudebně pohybových činností. Vyšetření i testování proběhne v mateřské škole, je bezpečné a splňuje etické podmínky průzkumu. Veškeré záznamy týkající se průzkumu jsou považovány za důvěrné a spolu s výsledky budou výhradně použity k průzkumným účelům.

Vzhledem k tomu, že Vaše dítě nemůže být bez Vašeho souhlasu vyšetřeno, testováno a zařazeno do průzkumu v rámci mé diplomové práce, žádám Vás tímto o souhlas ke spolupráci.

Předem děkuji za důvěru

S pozdravem

Bc. Jana Bradáčová

Souhlasím se zařazením mého dítěte do průzkumu

podpis rodičů
